

EDUCAZIONE, FORMAZIONE E TRASMISSIONE DEI SAPERI

NEL MEDIOEVO ED OLTRE

A cura di

LUCIANA PETRACCA

DEMETRIO RIA



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**

2022



8

Collana diretta da
Salvatore Colazzo, Piergiuseppe Ellerani e Demetrio Ria

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici.

La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattalica lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.

Comitato Scientifico

Salvatore Colazzo, Università del Salento

Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento

Pierpaolo Limone, Università di Foggia

Loredana Perla, Università di Bari

Elisa Palomba, Università del Salento Maurizio Sibilio, Università di Salerno Teresa Grange, Università della

Valle d’Aosta Antoine Lubamba Kibambe Langay, Université de Lubumbashi (Congo) Xavier Herrán

Gomèz, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador) Juan Pablo Sakgado Guerrero, Universidad

Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)

Roberto Maragliano, Università RomaTre Francesco Bottaccioli, SIPNEI Bruno D’Amore, Universidad

Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia Martha Isabel Fandiño Pinilla, NRD, Dipartimento di

Matematica Università di Bologna P.M. Holmes, Durham University S.E. Higgins, Durham University Paolo

Calidoni, Università di Sassari Paul Vermette, Niagara University Carmen Elboj Saso, Universidad de

Zaragoza Ana Lucía Hernández Cordero, Universidad de Zaragoza

Demetrio Ria, Università del Salento

Coordinamento della Segreteria di Redazione: dott.ssa Antonella Lippo

© 2022 Università del Salento – Coordinamento SIBA

Coordinamento SIBA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba.unisalento.it>

e-ISBN: 978-88-8305-189-0

e-ISSN: 2610-8968

DOI: 10.1285/i26108968n8

INDICE



Indice	3
<i>Introduzione.</i> Luciana Petracca e Demetrio Ria	5
<i>Il canto gregoriano e le Scholae cantorum.</i> Salvatore Colazzo	7
<i>La enseñanza en el Reino de Sevilla a finales de la Edad Media: centros, agentes e instrumentos.</i> Silvia María Pérez González e Alberto Ruiz-Berdejo Beato	15
<i>Liber scriptus.</i> Roberto Maragliano	37
<i>I libri come silenziosi custodi della storia straordinaria della biblioteca che li conserva. La biblioteca arcivescovile "A. De Leo".</i> Katiuscia Di Rocco	43
<i>Italo Toscani e l'educazione dell'infanzia socialista tra guerra e dopoguerra (1915-1920).</i> Daria De Donno	53
<i>Il lessico specialistico e la Scienza Brutta di Barbascura.</i> Annarita Miglietta	61
<i>Saperi e pratiche contabili nel principato di Taranto alla metà del XV secolo. Prime riflessioni.</i> Maria Rosaria Vassallo	71
<i>El mio magistro a dito el vero sença falir: il flos duellatorum e la trasmissione delle tecniche di combattimento nel XV secolo.</i> Simone Callegaro	81
<i>Uno strumento innovativo per l'apprendimento della Storia medievale: il software Chatbot.</i> Gianluca Bocchetti	95
<i>Edutainment: apprendimento ludico della Storia Medievale.</i> Elisabetta Lucia De Marco	109
<i>"Musici et cantores": agli albori della cultura musicale europea.</i> Emanuele Raganato	121
<i>Il museo scientifico d'età moderna come luogo di conoscenza (XVI-XVIII secolo).</i> Daniela Caracciolo	129
<i>Preparare alla professione i ragazzi fragili attraverso un approccio alla trasmissione dei saperi basato sulla pratica delle professioni antiche.</i> Vincenzo Salerno e Giosuè Casasola	141
<i>Formularios notariales en la Corona de Aragón en la Edad Media: Circulación de libros, fórmulas y saberes.</i> Daniel Piñol-Alabart	153
<i>Il principio di parsimonia in Guglielmo di Ockham e la didattica dei saperi fondanti delle discipline.</i> Demetrio Ria	171
<i>Biblioteche signorili e committenza letteraria nel Mezzogiorno d'Italia (sec. XV) Il caso salentino.</i> Luciana Petracca	185

<i>Un mercante medievale alle soglie del rinascimento. Aldo Manuzio e la circolazione di un nuovo sapere.</i> Nicola Lorenzo Barile	199
<i>Narrazione per immagini: il volto femminile un tableau vivant.</i> Daniela De Leo	209
<i>Luoghi d' «essere» dell'educazione per le giovani donne. Dal Rinascimento all'Età Moderna.</i> Gabriella Armenise	221
<i>Morando in arte. Aprender en una notaría rural catalana en el siglo XIV.</i> Jordi Saura Nadal	235
<i>Per educare la nobiltà: il genere d'Institutio tra Medioevo e Rinascimento.</i> Maria Francesca D'Amante	249
<i>Pensare con le mani: osservare, rielaborare, creare in collaborazione e condividere.</i> Gianni Panconesi	259
<i>Le città medievali: un percorso didattico digitale per la scuola secondaria di secondo grado.</i> Giuseppe Ferraro	271
<i>La "Scuola rurale": il caso di Stignano. Semi di modernità per costruire una comunità educante.</i> Valerio Palmieri	281
<i>L'educazione femminile nel periodo medievale secondo il "De eruditione filiorum nobilium" di Vincent De Beauvais.</i> Federica Gualdaroni	289
<i>Domandare, rispondere, interpretare, riassumere: trasmettere l'esegesi biblica nel Medioevo.</i> Giulia Guerrato	293
<i>Ripensare l'offerta formativa dei CPIA per contrastare l'analfabetismo della popolazione adulta.</i> Giovanni Di Pinto	307



Introduzione:

Educazione, formazione e trasmissione dei saperi nel Medioevo e oltre

Luciana Petracca e Demetrio Ria

Il 28 e 29 marzo 2022, presso la sede del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento, si sono riuniti un gruppo di studiosi provenienti da diverse università italiane e straniere per animare il Convegno Internazionale intitolato "Educazione, formazione e trasmissione dei saperi nel Medioevo e oltre". I temi oggetto delle due intense giornate di incontri sono stati trattati attraverso un approccio interdisciplinare, che ha consentito il dialogo e il confronto tra storici, pedagogisti e specialisti di altri settori (linguisti, filosofi, paleografi, storici dell'arte, ecc.), interessati per varie ragioni ad affrontare e approfondire le tematiche centrali dell'educazione, della formazione e della trasmissione dei saperi a partire dall'età medievale fino ad oggi. Questi studi costituiscono un campo di indagine variegato e complesso che si colloca «à la croisée de plusieurs chemins» (Ph. Ariès).

Come si potrà vedere dalle pagine che seguono gli argomenti oggetto di riflessione vanno dalla pratica dell'insegnamento alla trasmissione dei saperi, dalla storia della scuola e delle istituzioni educative al ruolo sociale e politico, oltre che culturale, delle professionalità coinvolte, dalla storia delle pratiche didattiche (lettura, scrittura e calcolo) ai percorsi formativi più o meno formalizzati e in generale all'alfabetizzazione. Anche a seguito dell'attuale dibattito sulle competenze, sui processi di acquisizione e sull'innovazione didattica in chiave laboratoriale, una specifica sezione è stata dedicata ai processi formativi che in epoca medievale venivano attivati presso le botteghe, intrecciando tali esperienze con questioni più generali dedicate all'apprendimento e alla trasmissione dei saperi disciplinari (umanistici, giuridici, scientifici, artistici, ecc.) con uno sguardo aperto ai processi storici, culturali e sociali che hanno trasformato il processo formativo.

Per chi si occupa di istruzione e formazione, possedere una adeguata consapevolezza di come il sistema educativo e formativo si sia sviluppato nel tempo, e come questa evoluzione sia stato il frutto di un lungo processo, è il fine più pratico di questa raccolta, che, pur rivolgendosi primariamente a studiosi, mira a sollecitare l'interesse di insegnanti, formatori ed educatori, i quali si cimentano con la pratica delle discipline e la progettazione dei percorsi formativi. Nel libro il lettore potrà trovare sviluppate le maggiori idee educative occidentali e alcune questioni controverse nell'educazione di oggi, approfondite a partire dalla ricostruzione delle loro origini storiche. Il focus sulla storia delle idee è in parte un tentativo di spostare la storia dell'educazione da un approccio basato sui "grandi uomini" alle influenze tecnologiche, economiche e politiche su idee e rappresentazioni.

Rispetto ad altri importanti studi già esistenti, questo volume si propone di suggerire letture e approcci innovativi, che, attraverso una mirata interrogazione delle fonti e prendendo le mosse dalle nuove conoscenze, possano ampliare la prospettiva storiografica e contribuire a ripensare la dimensione educativa e formativa con un maggiore sforzo comparativo, valorizzando percorsi non lineari. La riflessione sui temi proposti ambisce pertanto a incrociare competenze (storiche e pedagogico-didattiche) e chiavi di lettura differenti (dalla storia culturale e sociale, a quella politica, economica e antropologica) senza steccati e gerarchie, in grado di completarsi a vicenda, nel tentativo di costruire sistemi interpretativi articolati e completi, nonché di incentivare la ricerca al riguardo. Consegnando alle stampe questo volume, sentiamo il dovere e soprattutto il piacere di ringraziare tutti coloro che hanno partecipato: relatori, esperti, autorità, studenti e studentesse dell'Università del Salento e di altri Atenei italiani ed europei che si sono collegati on line per seguire in streaming le due intense giornate di dibattiti, tavole rotonde e momenti di interazione e di scambio. Un grazie particolare lo rivolgiamo ai componenti del Comitato scientifico per il loro fattivo supporto nella realizzazione e nel successo di questo evento.

Estate, 2022

Luciana Petracca
Demetrio Ria



Il canto gregoriano e le *Scholae cantorum*

Salvatore Colazzo (Università del Salento)

1. Gregorio Magno e la (controversa) sua opera

Il Cristianesimo, sin dalle sue origini, conformemente alla tradizione ebraica, ha assegnato al canto la funzione di stringere la comunità in una preghiera collettiva. A partire dal IV secolo si sviluppa il canto cristiano in lingua latina. In esso si avvertono le influenze della musica ebraica e greco-romana.

Ogni sede ecclesiale aveva istituito delle *Scholae cantorum* per formare i diaconi da dedicare al canto, inteso quale ineliminabile servizio liturgico. Tra le prime, ovviamente quella romana. Documenti attestano l'esistenza di una *Schola cantorum* a Roma; ve n'è uno che ne attribuisce la fondazione a papa Silvestro I (334 circa).

Fu proprio nel contesto delle *Scholae cantorum* che i canti ereditati dalla tradizione venivano, con un continuo lavoro collettivo, non solo ripresi, ma anche modificati, grazie all'iniziativa di qualche cantore dotato di maggiore creatività e sufficiente carisma per trasferire le proprie idee al gruppo. Si può dire che le *Scholae cantorum* fossero delle *comunità di pratica*.

Nessun nome di questi musicisti, che pure hanno dato un grande contributo allo sviluppo della musica sacra, è giunto a noi, essi si sono confusi nel collettivo.

Essendo il canto affidato all'oralità, ebbe sviluppi molto differenziati a seconda delle chiese locali. Si dice che il benedettino Gregorio Magno, che fu papa dal 590 al 604, procedesse ad una riforma volta ad affermare l'egemonia della Chiesa di Roma, da esprimersi anche attraverso l'imposizione della sua liturgia, canti compresi, a tutte le chiese d'Occidente. Avrebbe dettato in un testo standard, l'*Antifonario*, le preghiere della Messa e dell'Ufficio. Era composto di soli testi, non esistendo ancora la notazione musicale.

Avrebbe pure ridato impulso alla *Schola cantorum*, già avviata dai suoi predecessori a Roma, per insegnare, con trasferimenti fisici dei cantori di tutte le plaghe della cristianità nella città eterna, gli esatti canti e i corretti modi di eseguirli, sì che la diffusione fosse capillare attraverso i monaci vettori musicali, una volta terminato il loro apprendistato.

In realtà, Gregorio Magno concesse più attenzioni alle immagini che alla musica, verso la quale anzi si mostrò diffidente. Le immagini sono per il popolo analfabeta la traduzione della parola di Dio, la quale arriva alla loro mente grazie ad esse con la indispensabile mediazione, però, dei sermoni del clero. Sinanco le statue, verso

cui taluni nutrivano una certa ostilità, paragonandole agli idoli dei pagani, trovarono favorevole accoglienza da parte sua: esse diventano dei mezzi per l'espressione del fervore popolare. Immagini e statue sono la Bibbia dei poveri. Gregorio Magno si rendeva conto che al di fuori della liturgia ufficiale ad uso dei chierici e dei monaci, che pretendeva rigorosa, bisognava trovare il modo di coinvolgere il popolo affinché si sentisse attivamente partecipe del fatto religioso, perciò abilitò la celebrazione dei santi, promosse le processioni e le veglie di preghiera. Durante queste occasioni venivano inscenate vere e proprie feste popolari, in cui inni di cori, sventolio di stendardi, suoni di strumenti, vapori di incenso realizzavano nella loro concomitanza uno spettacolo multisensoriale, che creava comunità.

Nel VI secolo, Cesario D'Arles propose di sostituire le parole delle canzoni d'amore, ben conosciute dal popolo, con parole tratte dai salmi, opportunamente tradotte in italiano e adattate allo scopo. È il principio della parodia. In questo modo - si pensava - il popolo, che non conosce il latino, può egualmente accedere, attraverso il canto, alle verità bibliche. È chiaro che si desse preminenza al testo, considerando la musica un elemento facilmente intercambiabile.

Vi fu anche chi pensò di ricavare dall'Antico e dal Nuovo Testamento una sorta di poema, per educare, come facevano a suo tempo i cantori dell'antica Grecia, il popolo.

Nel X secolo, sempre con quest'intenzione, nacque una paraliturgia natalizia e pasquale, che fu alla base del teatro medievale, in quanto amplificò alcuni piccolissimi nuclei drammatici presenti nel Vangelo, facendoli diventare delle ampie e articolate recite.

La lettura per la quale papa Gregorio Magno abbia dato impulso all'origine della musica gregoriana, oggi viene contestata: si dice che in epoca carolingia si è fatto ricorso a lui, un paio di secoli quindi dopo la sua morte, per giustificare un'operazione politica interamente riconducibile a Pipino il Breve e a Carlo Magno soprattutto, che, nella sua intenzione di edificare il Sacro Romano Impero, volle farsi artefice di un'unificazione dei riti allora in uso in Gallia, proseguendo l'opera del predecessore, ponendoli sotto l'egida romana.

Le cose sarebbero andate così: nel 754 papa Stefano II, assieme alla sua *Schola cantorum*, si era recato da Pipino il Breve per ragioni politiche d'ordine strategico. La visita era di grande importanza, visto che il papa soggiornerà a St. Denis per alcuni mesi. Il risultato di questa visita esiterà, di lì a qualche tempo, in un'alleanza, che tra l'altro prevedeva alcuni interventi sulla liturgia. Venne istituzionalizzato il rito romano, comprensivo degli annessi canti liturgici, con l'intenzione di sostituirlo a quello gallicano, che presentava differenze di non poco conto nei testi dell'ordinario liturgico e delle melodie usate per accompagnare la preghiera.

2. Carlo Magno, l'ideologo del gregoriano

Successivamente, Carlo Magno rafforzerà l'alleanza con Roma e ribadirà con convinzione, espressa in atti di portata giuridica, che la liturgia di riferimento

dovesse essere in ogni angolo dell'Impero quella romana, con l'adozione delle melodie gregoriane ritenute le più idonee per la preghiera.

Queste melodie gregoriane a cui fa cenno Carlo Magno in realtà sono quelle romane nella forma che avevano preso, per opera di cantori gallicani, dopo la visita di papa Stefano II a Pipino. E in questa veste si imporranno sulla stessa tradizione strettamente romana.

Quindi, da questa prospettiva interpretativa, lo stesso *Antifonario*, attribuito a Gregorio, fu in realtà redatto in epoca carolingia a supporto di questa operazione, con l'avallo di Giovanni Diacono (scomparso nell'880), che redasse una biografia di Gregorio, sostenendo che l'*Antifonario* derivò a Gregorio da un'ispirazione dello Spirito Santo. Giovanni Diacono attribuirà a Gregorio un'alta competenza musicale per dare particolare autorevolezza all'intervento che ideologicamente gli veniva attribuito. Papa Leone IV (847-885) completerà l'opera attestando nell'espressione "*Carmen gregorianum*" l'esistenza di una tradizione ricondotta a Gregorio I, una tradizione che, ove violata, valeva la possibilità della scomunica. Il canto gregoriano divenne la *koiné* della Chiesa d'Occidente, si diffuse nelle abbazie e nei conventi, fu adottato dai maggiori centri ecclesiastici europei.

Il repertorio gregoriano, per come noi lo conosciamo, verosimilmente è, dunque, un incontro tra il canto romano antico e il canto gallico ed è momento intrinseco alla "rinascita carolingia". Si affermò grazie al supporto delle grandi abbazie e delle cattedrali e si impose in tutto il Sacro Romano Impero, Roma compresa, visto che è stata attestata una tradizione liturgica romana, al tempo dei Carolingi, non coincidente con quella che va sotto il cappello di canto gregoriano. Soltanto Milano ebbe il privilegio di continuare con i canti ambrosiani, quelli voluti da Sant'Ambrogio (IV secolo).

A partire da questa volontà dell'autorità imperiale di diffondere il gregoriano in tutt'Europa, cantori provenienti da svariati posti si recavano a Roma per apprendere il repertorio liturgico ufficiale. La *Schola cantorum lateranense* fu altresì vivaio di alti funzionari pontifici. Ad essa, però, erano ammessi pure poveri e orfani, sostenuti grazie ai beni posseduti dalla *Schola*.

La permanenza degli ospiti stranieri in Vaticano durava circa cinque anni, al termine dei quali i cantori rientravano in patria e insegnavano alle *Scholae cantorum* dei loro paesi quanto avevano imparato. Il canto quindi aveva una trasmissione orale. Anche se cominciò ad avvertirsi l'esigenza di ricorrere a una qualche forma di notazione per non lasciare alla sola memoria dei cantori il perpetuarsi della tradizione, temendo una possibile deriva, sotto la pressione degli usi locali.

Il canto gregoriano era un canto liturgico, monodico, in lingua latina, e si presentava in due forme, quella dell'*accentus* e quella del *concentus*. Espressione della prima fu la salmodia, della seconda l'innodia. Il sistema di riferimento era costituito da otto modi, quattro (gli autentici) esemplati sugli antichi modi greci, altri quattro, detti plagali, di nuovo conio, esemplati sugli autentici, secondo un principio di analogia.

Affidato a voci unicamente maschili, prevedeva un solista (il *cantor*) e veniva accompagnato (quand'era sufficientemente semplice) dall'intera assemblea liturgica. Non prevedeva l'accompagnamento strumentale.

Si trattava di un canto all'unisono, diatonico, non accettando l'uso di cromatismi. Aveva un ritmo molto vario, poiché informato dalla prosodia e dal senso delle parole. Nel caso degli inni, i melismi, consentivano alla musica di dispiegare maggiormente le proprie ragioni.

L'intenzione che lo guidava era quella di indurre la meditazione e la *ruminatio*, cioè il riflettere sul testo che veniva cantato, elemento quindi essenziale della preghiera, che accompagnava la parola del sacerdote che apriva alla comprensione delle Sacre Scritture.

Tuttavia, col tempo sarà destinato a complicarsi, concedendo sempre più spazio all'elaborazione musicale, fino a diventare, anche col concorso della scrittura, luogo di invenzione artistica e di virtuosismo esecutivo.

3. L'apprendimento del canto

Il canto gregoriano era, come abbiamo detto, insegnato ed appreso presso le *Scholae cantorum*.

L'insegnamento del canto, nei luoghi di formazione dei chierici, non era avulso dall'insegnamento della lettura e della scrittura. Lettura e scrittura erano due competenze esercitate separatamente, sicché poteva esserci chi sapeva leggere, ma non aver ricevuto alcun rudimento di scrittura. Tutti invece dovevano esercitarsi nel canto. anche coloro che non si ritrovassero una bella voce. Prima si imparavano a cantare i salmi, poi gli inni e infine i cantici. Spesso uno stesso maestro insegnava a leggere e a cantare; nei centri più grossi, invece, il *Cantor* e il *Magister* erano due figure separate, spesso in competizione fra loro.

Sui Salmi veniva esercitata la lettura (rigorosamente ad alta voce), che era funzionale a mandarli a memoria: quando fossero stati adeguatamente memorizzati venivano cantati, dondolando il corpo, come vediamo fare oggi nelle scuole coraniche.

Dopo aver ricevuto i rudimenti nella lettura, nella scrittura e nel canto, i più versati erano indirizzati a perfezionare le loro abilità in uno dei tre rami ovvero a continuare i loro studi al livello superiore, esercitandosi nelle arti del *Trivio* e del *Quadrivio* (tra queste la musica, intesa come disciplina altamente teorica connessa con la matematica, l'astronomia e la filosofia).

Nelle Scholae vigeva il principio autoritativo dell'ascolto: il silenzio del discepolo era segno di rispetto dell'autorità rappresentata dal maestro: "è al maestro - dice San Benedetto nella sua *Regola* - che conviene parlare e istruire; tacere ed ascoltare conviene al discepolo".

L'apprendimento del canto, come di qualsiasi altro sapere, si fonda sulla memoria. Per l'uomo medievale sapere a memoria equivale a sapere *tout court*. Il canto talvolta è eretto ad espediente mnemonico. L'allievo che deve imparare le Sacre

scritture o mandare a memoria un testo latino da tradurre è invitato ad avvalersi del canto per aiutarsi.

La memoria va esercitata di continuo, ciò significa che il maestro deve controllare costantemente l'impegno degli allievi a mantenere la loro macchina. Giorno dopo giorno si fa il controllo quotidiano delle conoscenze acquisite, cioè ritenute a memoria. Il maestro ha nella sua testa il sapere, lo offre all'allievo, questi deve restituire quanto ha ricevuto, dimostrando che nella sua testa si è trasferito il sapere contenuto nella testa del maestro e che questi ha elargito con la sua parola. Di tanto in tanto, presso le *scholae* arriva il vescovo a controllare il progresso nelle conoscenze. Qualche altra volta si convoca un laico saputo come particolarmente colto, a svolgere questa funzione.

L'insegnamento del canto prevedeva lunghi anni di apprendistato. Bisognava conoscere bene la prosodia, saper riconoscere i giusti accenti delle parole e far respirare le frasi dando le convenienti pause. Poi bisognava esercitare sistematicamente la memoria. Incorporare i lunghi e articolati vocalizzi del *Kyrie* e dell'*Alleluja* non era certo cosa semplice.

Da un espediente mnemonico a San Gallo nacquero i tropi e le sequenze, ossia il trasformare i vocalizzi del *Kyrie* e dell'*Alleluja* in canti sillabici, interpolando delle parole.

L'apprendimento del canto talvolta si avvaleva di strumenti musicali, anche se si evitava di utilizzare quelli in auge presso il popolo. Si ricorreva alla cetra a sei o ad otto corde, ovvero alla lira celtica. Dall'VIII secolo si utilizzerà l'organo, importato da Bisanzio.

Si riteneva potesse essere d'ausilio, per comprendere gli intervalli musicali, il monocordo, che veniva peraltro usato come una sorta di tutore per verificare e sostenere l'intonazione.

Col tempo cominciò a cogliersi la limitatezza del puro apprendimento orale; perciò, si prese a sottolineare l'importanza di avere una notazione che consentisse di fissare i canti, di farli apprendere ricorrendo alla scrittura, alla stregua di quel che si fa nel processo di alfabetizzazione. Il monocordo, si pensò, potrebbe essere usato come una sorta di abbecedario.

Per essere lettori bisognava essere obbligatoriamente chierici, non così per essere cantori.

Una volta divenuti chierici, uno dei primi incarichi che si riceveva era quello di lettore. Per diventare lettori, si seguiva una *Schola Lectorum*. Per frequentarla si richiedeva una voce gradevole e una sufficiente conoscenza del latino. Si era nominati lettori dal vescovo, durante una cerimonia in cui si dava prova della propria abilità durante un ufficio a cui prendeva parte il clero e il popolo. Fino al X secolo non si notava la punteggiatura, quindi al lettore era richiesto una particolare abilità nell'integrare oralmente la punteggiatura mancante.

Il cantore, a differenza del lettore, poteva essere un laico professionista. Spesso il clero più letterale e moralista stigmatizzava i cantori, che con la loro bravura distoglievano il popolo dal concentrarsi sulla parola di Dio; si sentiva confortato, in queste affermazioni, da alcuni passi del *De Musica* di Sant'Agostino.

Gregorio Magno si raccomandava di non scegliere i cantori solo sulla base della loro bravura tecnica, ma considerando la loro moralità. Non basta una bella voce per servire Dio, bisogna avere costumi ineccepibili. La Chiesa non è un teatro, il canto dev'essere funzionale a condurre lo spirito dei fedeli verso la parola di Dio, non può diventare mera sollecitazione dei sensi, per via della qualità della voce, che con la sua seduzione può diventare piuttosto travicante. Ci sono chierici – si lamentava – che passano la giornata ad esercitare la loro voce, mentre dovrebbero badare a coltivare la loro fede e a prestare servizio per il popolo di Dio.

Ma la musica poté ben più che il moralismo dei vescovi.

Sta di fatto che da un certo momento in poi in alcune scuole di cantori, i maestri, per avere delle voci acute, visto che alle donne era vietato l'accesso alla *Schola cantorum*, facevano castrare alcuni fanciulli. Si affermò così la pratica degli evirati cantori, che tanto fortuna avranno nei secoli a venire soprattutto a Roma e a Napoli.

Quanto più cresceva la bravura dei cantori, tanto maggiormente si avvertiva l'esigenza di una notazione, anche per conservare traccia delle loro ingegnose innovazioni.

4. Dall'oralità alla scrittura

È interessante seguire il processo attraverso il quale verrà acquisita una sempre maggiore capacità di fissare i suoni su carta.

Dapprima nacquero i *Tonari*: la raccolta dei testi recava per ogni canto l'indicazione del tono da adottare. Tuttavia, a partire dal IX secolo si assiste alla comparsa dei neumi, forme molto elementari di notazione musicale, che accompagnavano gli antifonari in uso ai sacerdoti e ai diaconi, relativamente alle melodie che dovevano salmodiare leggendo i testi liturgici. Infatti alcuni testi erano di loro stretta pertinenza e dovevano essere cantati su una nota di recita fissa salvo alcune inflessioni melodiche in punti stabiliti, soprattutto a fine frase. I cenni che loro mettevano servivano a scopo meramente mnemonico, non molto più che un'enfasi, ci verrebbe da dire, della punteggiatura. Talvolta si segnalavano gli *accelerando* e i *ritardando* (ricorrendo ad una semplice *c* ad indicare *celeriter* e *t* a dire *tarde*).

Dal secolo successivo vennero compilati manoscritti di piccole dimensioni con notazione musicale. Servivano da archivio. Pur rimanendo la trasmissione orale come principale forma di apprendimento dei canti, tuttavia si ritenne importante conservare la versione autentica dei canti in notazione musicale, per farvi ricorso se ve ne fosse bisogno, anche in caso, eventualmente, di controversie.

Successivamente il ricorso alla notazione si fece più diffuso, servì a sorreggere la memoria, tuttavia non vi era l'uso di servirsene per leggere da un manoscritto durante l'esecuzione. Col perfezionarsi della scrittura, si passa da una notazione di tipo adastematico (neumi in campo aperto) ad una di tipo diastematico (ricorso ai righi), con l'intenzione di dare il senso degli intervalli e non solo genericamente l'andamento della melodia. Fino a pervenire, attorno all'anno 1030, alla proposta

del tetragramma a colori promossa dal monaco Guido d'Arezzo. Col rosso indicava il *fa*, col giallo il *do*. Guido era un provetto maestro cantore. In questa veste, cercando un metodo per esemplificare l'apprendimento degli intervalli, trovò nel canto a San Giovanni "Ut queant laxis", un ottimo espediente, data la caratteristica del brano, che formava un esacordo ascendente, con la successione: tono, tono, semitono, tono, tono. "UT queant laxis/REsonare fibris/MIra gestorum/FAMuli tuorum/SOLve polluti/LAbii reatum/Sancte Iohannes".

Man mano che crebbe il controllo, attraverso la notazione, dell'atto esecutivo e di quello creativo, si pervenne al superamento della stretta connessione della musica con la prosodia, giungendo alla geometrizzazione del ritmo (*musica mensurata*), che si divenne meno fluido, ma consentì di immaginare la polifonia. Ciò significò un nuovo modo di pensare alla musica, non più solo mezzo di supporto della preghiera, ma forma d'arte, che porterà ad una divisione fra il compositore, l'esecutore e l'ascoltatore. Da questa ridefinizione della performance artistica iniziano in Occidente le vicende di quella che verrà chiamata "musica colta".

5. La musica del popolo

Se il canto gregoriano fu l'espressione della musica sacra, ci si chiede quale fosse la musica amata ed adottata dal popolo. Essendo stata espressione meramente orale non abbiamo che indiretta testimonianza.

Nei documenti ecclesiastici troviamo ad esempio stigmatizzata l'espressione musicale e coreutica del popolo. I canti del popolo sono considerati licenziosi, stupidi, rustici. Sono accompagnati dal battito delle mani e dei piedi, da gesti frenetici, dal suono di strumenti a percussione come campanelli e cembali e di altri strumenti come flauti e cetre.

Il popolo ama i *Joculatores* e i *Mimi*. Essi imitano l'incedere delle bestie, mentre canti e danze accompagnano le loro performance.

Ogni occasione è buona per il popolo per far festa. Cantori e ballerini animano le celebrazioni festive collegate alle Calende di Maggio (antesignane del Carnevale, visto che si prevedeva l'uso delle maschere). Si travestono da bestie e cantano e danzano di giorno e anche di notte, non disdegnando di farlo nei pressi delle Chiese, se non addirittura dentro.

In primavera vi erano le celebrazioni della rinascita della natura, a giugno quelle collegate col solstizio d'estate. Quando si verificava una qualche eclissi, il popolo si riuniva e con grida e gesti si ingegnava ad aiutare il Sole a vincere la sua lotta col buio.

Gli anniversari erano sempre occasione di gozzoviglie, di canti e di danze.

Parimenti, la domenica, e alla vigilia delle feste, si danzava e si cantava per le vie, sul sagrato della Chiesa e spesso anche in Chiesa.

Durante le veglie funebri si realizzavano canti, danze, laute bevute e mangiate. Usi considerati dalla Chiesa pagani, tanto da cercare in ogni modo di reprimerli. Quest'uso di celebrare il morto equivaleva, secondo la Chiesa, a rallegrarsi per la morte del fratello, andava perciò punito, raccomandando, per la salvezza

dell'anima macchiatasi di questa colpa, un mese a pane ed acqua, quando qualcuno si macchiasse di questo peccato.

Alla musica il popolo faceva ricorso per gli incantesimi, i sortilegi e ogni forma di esorcismo. Formule magiche venivano recitate a ogni piè sospinto.

Per contrastare questo fenomeno, la Chiesa inventò preghiere, benedizioni ed esorcismi da essa gestiti, rifacendosi per trarre una forma di legittimazione di tali pratiche, all'Antico Testamento.

Bibliografia

Beltrando-Patier, M.C., a cura di (1986), *Storia della Musica*, vol. I: *Dal Medioevo al Rinascimento*, Lucarini, Roma.

Cattin G. (2018), *La monodia nel Medioevo*, vol. n. 2 della *Storia della musica*, a cura della Società Italiana di Musicologia, EdT, Torino.

Planchart A. (2004), *Le tradizioni del canto liturgico nell'Europa occidentale*, in Nattiez J.J., a cura di, *Enciclopedia della musica*, vol. IV: *Storia della musica europea*, Einaudi, Torino.

Reese G. (1980), *La musica nel Medioevo*, Rusconi, Milano, 1990.

Reese G. (1990), *La musica nel Medioevo*, Rusconi, Milano.

Riché P. (1984), *Le scuole e l'insegnamento nell'Occidente cristiano, dalla fine del V secolo alla metà dell'IX secolo*, Jouvence, Roma.

Viret J. (2018), *Musica medievale*, Simmetria, Roma.

Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano.



La enseñanza en el Reino de Sevilla a finales de la Edad Media: centros, agentes e instrumentos

Silvia María Pérez González (Universidad de Sevilla Pablo de Olavide)

Alberto Ruiz-Berdejo Beato (Universidad de Sevilla Pablo de Olavide)

1. Los centros de enseñanza

A finales del siglo XV y principios del XVI tuvo lugar una revolución educativa motivada por las necesidades administrativas y burocráticas de las nuevas monarquías. Con ella se buscaba dar respuesta a las diversas necesidades de los nuevos estados dentro de un capitalismo emergente. Por otro lado, el desarrollo urbano desde la Plena Edad Media no solo supuso una ampliación del mercado de trabajo, sino también la multiplicación de unas actividades profesionales que necesitaban una formación intelectual cada vez más completa. Los conocimientos técnicos, culturales y científicos se desarrollaron unidos a actividades prácticas y con el objetivo de conservar y transmitir los contenidos propios de cada oficio (Caunedo y Córdoba, 2004, p. 53). Así nació una cultura urbana, con tendencia a la secularización, que hizo necesaria la implementación de nuevos instrumentos para la difusión de los conocimientos que esta sociedad requería, aunque controlados casi en su totalidad por la Iglesia. Ello dio lugar al desarrollo de nuevos centros de enseñanza perfectamente imbricados en el nuevo contexto social y radicados en las ciudades.

1.1. Los estudios universitarios

Si bien la fundación de la Universidad de Sevilla no tuvo lugar hasta 1505, ello no fue óbice para que en Andalucía hubiera personas con grados universitarios¹ e, incluso, funcionaran algunas cátedras como precursoras del nacimiento de la propia Universidad (Sánchez Herrero, 2010, p. 85). Para Sevilla conocemos la existencia de algunas cátedras de Derecho y Teología, cuyo lugar de impartición era la capilla del patio de los naranjos de la catedral. Los datos sobre la cátedra de Derecho no son muy determinantes, pues salvo la autorización concedida a un bachiller en leyes por la Universidad de Salamanca para recibir en Sevilla la licencia y doctorado, no contamos con más información.

La información sobre la cátedra de Teología es más concluyente, pues tenemos constancia de la existencia de un profesor de la misma en 1424 (Sánchez Herrero, 2010, doc. nº 696). La cátedra se localizaba en la capilla de San Miguel de la

¹ Recordemos que los estudiantes de las universidades medievales podían obtener tres grados: el de bachiller, el de licenciado y el de doctor. Cada uno de estos niveles requería un tiempo concreto, así como unos estudios específicos (Le Goff, 2009, 79-83).

catedral hispalense, y se conocen los nombres de algunos de sus titulares así como el ritual de toma de posesión del puesto (Rubio, 1978).

Como cabe esperar no todos los miembros de la sociedad sevillana que contaban con grados universitarios se habían formado en estas dos cátedras. Fue necesario acudir a aquellos lugares que contaban con estudios generales o universidades donde se impartiesen los estudios elegidos. El profesor Sánchez Herrero ha estudiado los clérigos y canónigos que asistieron a centros castellanos y extranjeros para cursar distintos estudios, así como la reglamentación que el cabildo catedralicio implementó en relación a estos estudiantes (Sánchez Herrero, 1984, pp.875-898). Las primeras noticias de capitulares sevillanos que estudiaban fuera datan del año 1313, fecha en la que el cabildo estableció los requisitos necesarios para poder obtener la licencia correspondiente. Más tarde, en 1395, se promulgó una reglamentación muy completa relativa a quienes se marchaban a estudiar en relación a las condiciones que debía reunir el candidato, la cuantía de lo que habían de cobrar los beneficiados, así como los casos particulares que pudiesen plantearse².

El estudio de los registros notariales de Sevilla durante el período bajomedieval arroja datos interesantes. Recogemos los clérigos con formación universitaria de los que nos informa la documentación conservada en los protocolos. Entre los maestros en Sagrada Teología documentamos a Rodrigo Fernández de Santaella (1500) (Hazañas, 1909)³. Varios son los bachilleres, sin que podamos especificar en qué materia: Alfonso de Logroño, canónigo de la catedral (1480)⁴; Alfonso Pérez, cura de la iglesia de Santa Ana (1500)⁵; Bartolomé de Morales, capellán de la iglesia de San Julián (1500)⁶; Diego de Oviedo, cura de la iglesia de San Vicente (1503)⁷; Francisco Fernández, racionero de la catedral (1498)⁸; Francisco López, cura de la capilla de San Clemente (1458)⁹; Francisco Núñez, capellán de los reyes (1497)¹⁰; Juan García, clérigo (1496)¹¹; Juan de la Torre, cura de Santa Cruz

² Archivo catedral de Sevilla. Secretaría. Estatutos. Libro 370. Ordenación del Cabildo (1354-1600). Ordenación XXXIX. Libro Blanco, fol. 125v.-128v.

³ Archivo Histórico Provincial de Sevilla (en adelante AHPSe). Sección protocolos. Leg. 4886. Año 1504. Fol. 223r.; Leg. 1500. Año 1502. Fol. 217v.; Leg. 1501. Año 1504. Fol. 901v.; Leg. 2163. Año 1503. Fol. 367v.; Leg. 2164. Año 1503. Fols. 59r., 268r.; Leg. 2166. Año 1504. Fol. 463r.

⁴ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 4885. Año 1480. Fol. 33r.; Leg. 2157. Año 1500. Fol. 546v.; Leg. 2161. Año 1502. Fol. 30v.; Leg. 2163. Año 1503. Fol. 232r.

⁵ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2159. Fol. 411v.

⁶ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2158. Año 1500. Fol. 285v.

⁷ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2164. Año 1503. Fol. 174r.

⁸ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17424. Año 1498. Fol. 215v.

⁹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17412. Año 1458. Fol. 15r.

¹⁰ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 1497. Año 1497. Fol. 169v.

¹¹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 1499. Año 1501. Fol. 586r.

(1504)¹²; Juan Vázquez, canónigo de San Salvador (1503)¹³; Pedro del Barco, cura de la catedral (1504)¹⁴; y Pedro de Lobatón, capellán de la catedral (1500)¹⁵.

Algunos de los clérigos citados desempeñaron cargos importantes en distintas instituciones eclesíásticas. Alfonso de Logroño¹⁶ fue mayordomo del Hospital del Cardenal (Rubio, 1997, pp. 349-375); Francisco Núñez ejerció como juez pesquisador de la Santa Cruzada¹⁷. En otros casos no podemos determinar si su actuación venía dada por su formación intelectual o por el reconocimiento social del que era objeto por la función parroquial que desempeñaba. Es el caso de Juan de la Torre, cura de Santa Cruz¹⁸, a quien Isabel de Roa nombró juez árbitro en cierto litigio. Otros simplemente fueron albaceas testamentarios¹⁹.

La documentación no nos permite dilucidar los centros universitarios en los que estudiaron. Quizás lo hicieran en Universidades como la de Salamanca, Valladolid, Florencia, Roma, París, Bolonia, Aviñón y Montpellier, como sucedió con otros clérigos y capitulares estudiados por el profesor Sánchez Herrero (1998, pp. 135-204).

En el conjunto del clero regular destacan por sus estudios universitarios, como no podía ser de otra manera, los dominicos. La regla dominica exigía a los miembros de la Orden una formación intelectual elevada, de acuerdo con uno de los objetivos primordiales para los que nació la misma: la lucha contra los herejes (Larios, 2016, p. 27). Era necesario que los frailes gozasen de una excelente preparación en Sagrada Escritura y en Teología para poder combatir las doctrinas heterodoxas y poder formar al pueblo cristiano a través de la predicación sistemática.

Los estudios cursados por los frailes de San Pablo (Huerga, 1992; Miura 1998, p. 142; Sánchez Herrero, 2013, pp. 126-129) de que nos informa la documentación fueron los de Teología. Pero no todos ellos habían recibido esta formación ni los que habían realizado estos estudios poseían el mismo grado. Entre los miembros de la casa que sí habían estudiado teología encontramos a maestros como el prior fray Alfonso de Ojeda²⁰, fray Alejo de Peñafiel²¹, y fray Juan de Cal de Ánimas²²; doctores en Teología como fray Alfonso de Pancorvo²³, fray Juan de Carmona²⁴,

¹² AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3222. Año 1504. Fol. 33v.

¹³ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17429. Año 1470. Sin foliar.

¹⁴ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 4886. Año 1504. Fol. 98r.

¹⁵ AHPSe. Sección protocolos. Leg. 3219. Año 1500. Fol. 245r.

¹⁶ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 4885. Año 1480. Fol. 33r.

¹⁷ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17422. Año 1475. Fol. 94v.

¹⁸ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3222. Año 1504. Fol. 33v.

¹⁹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17412. Año 1458. Fol. 15r.; Leg. 2164. Año 1503. Fol. 174r.

²⁰ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3211. Año 1483. Fol. 15r.

²¹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3222. Año 1504. Fols. 185v., 533r.; Leg. 3223. Año 1504. Fols. 338v., 353r., 358r.

²² AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3211. Año 1483. Fol. 5v.

²³ AHPSe, Sección Protocolos. Leg. 3210. Año 1441. Fol. 10r.; Leg. 2154. Año 1494. Fol. 23r.

²⁴ *Ibidem*.

fray Juan de San Juan²⁵, fray Manuel de Sevilla²⁶, fray Pedro de Sevilla²⁷ y fray Juan de Zamora²⁸; y un bachiller, fray Juan de Santa María²⁹.

Como puede observarse se trata de una proporción muy pequeña dentro de la amplia nómina de miembros del convento de que nos informa la documentación. Cabe la posibilidad de pensar que el escribano omitió los posibles grados académicos e intelectuales del resto de los frailes, pero no creemos que sea esta la explicación a un porcentaje tan bajo de frailes formados intelectualmente. Estamos ante una documentación muy minuciosa en detalles y tampoco tendría mucho sentido indicar los estudios de algunos miembros del convento y de otros guardar silencio. Quizás los omitidos gozaban de unos mínimos estudios que no merecieron la atención del notario.

La nómina de miembros del clero regular con formación universitaria es considerablemente inferior en el resto de los conventos. Para el de San Francisco (Rubio, 1952, pp. 56-60); Castillo, 1988; Medianero, 1997) solo se hace referencia a un maestro de Teología, fray Juan de Sevilla³⁰, y nada más podemos afirmar de sus hermanos conventuales. Los frailes trinitarios (Morgado, 2017, pp. 129-131; Aliaga, 2008, pp. 273-290), debido a su labor de predicación de la cruzada a fin de recaudar las limosnas necesarias para el rescate de cautivos, necesitaban tener una preparación especial en Teología, Sagradas Escrituras, etc. En la nómina de trinitarios que nos ofrece la documentación encontramos distintos grados de formación intelectual en materias que no se especifican, pero que suponemos que debieron ser las indicadas. El porcentaje de frailes preparados intelectualmente es muy bajo, pues se trata de un número muy reducido en unas amplias listas de las que en la mayoría de los casos se omite cualquier tipo de indicación al respecto. Documentamos un maestro, fray Francisco³¹; varios doctores (fray Juan Canales³², fray Andrés de Burgos³³, fray Fernando de Montealegre³⁴, fray Cristóbal de Montealegre³⁵, fray Juan de Santillana³⁶, fray Leonardo de Úbeda³⁷, fray Álvaro de Villatoro³⁸); un bachiller, fray Leonardo de Úbeda³⁹; y un presentado, fray Cristóbal de Castro⁴⁰.

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3211. Año 1483. Fol. 15r.

²⁹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2156. Año 1498. Fol. 55v.

³⁰ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2161. Año 1502. Fol. 261r.

³¹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2154. Año 1494. Fol. 116r.

³² AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 9098. Año 1448. Fol. 324.

³³ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17424. Año 1498. Fol. 85r.

³⁴ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17421. Año 1495. Fol. 108v.

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ *Ibidem.*

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2156. Año 1498. Fol. 170v.

³⁹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17424. Año 1498. Fol. 115r.

⁴⁰ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17425. Año 1500. Fol. 240r.

Dentro de la nómina de frailes del convento de Santa María del Carmen (Morgado, 2018, p. 137; Miura, 1998, p. 147) encontramos algunos de ellos que gozaban de una formación intelectual. Dos de ellos eran presentados en Teología, como el prior fray Diego de San Juan de la Palma⁴¹ y fray Alfonso de Gijón⁴², y un bachiller, el prior fray Lucas⁴³. Del resto de la comunidad conventual no se nos informa acerca de algún tipo de estudio cursado. Finalmente, en el convento del Espíritu Santo (Sancho de Sorpanis, 1961, pp. 234-237) vivía un doctor, fray Fernán de Alfaro⁴⁴, sin que se especifique la materia en la que lo había alcanzado.

Aun teniendo en cuenta que los índices de formación intelectual son más altos en aquellos conventos mejor informados, estando absolutamente subordinados a la mayor o menor riqueza de las nóminas de frailes, podemos obtener dos conclusiones a partir de los datos manejados. En primer lugar, los porcentajes son bajos, lo que no creemos que sea resultado de una omisión sistemática del dato por parte de los escribanos públicos, cuyo gusto por el detalle y la máxima información está fuera de toda duda. Por otro lado, los miembros conventuales con determinados grados en los estudios de Teología son aquellos cuyas órdenes desarrollaban una labor de predicación, por lo que hacía de ellos una exigencia. Trinitarios, dominicos, mercedarios, carmelitas y franciscanos desarrollaron una intensa actividad pastoral en el seno de la sociedad en la que estaban incardinados, actividad que les exigía una especial formación para obtener los mejores resultados en los fines específicos por ellos desarrollados (lucha contra la herejía y rescate de cautivos).

La formación universitaria en Córdoba ha sido estudiada por la profesora Cabrera Sánchez (2002, pp. 331-355). En su estudio sobre los laicos que gozaban de una titulación cursada en la Universidad destacan los bachilleres, representando el 66% de los casos analizados, mientras que licenciados y doctores suponen el 20% y el 14%, respectivamente. Pese al prestigio que suponía un título superior, muchos eran los estudiantes que tan solo aspiraban a adquirir una cierta formación que los capacitase para el desempeño de diferentes tareas laborales. Buena parte de esos bachilleres lo eran en Derecho, disciplina que alcanzó un gran desarrollo a finales de la Edad Media (García, 2003, pp. 12-14) y que permitía el acceso a un amplio elenco de profesiones. Les siguen los bachilleres en Medicina, Teología, Cánones, Gramática y Artes. Al igual que sucede en Sevilla, no es fácil conocer los centros donde estudiaron los universitarios cordobeses. Los pocos datos disponibles documentan la presencia de cordobeses en las Universidades de Salamanca y Valladolid.

Sumamente interesante es el estudio que la citada profesora realiza sobre los niveles socioeconómicos de los universitarios cordobeses (Cabrera, 2002, pp. 338-353). Siguiendo la tendencia general de la Europa bajomedieval (Verger, 1999, p. 229; López Piñero, 1999, p. 314), pocos fueron los miembros de la aristocracia que

⁴¹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2155. Año 1495. Fol. 100v.

⁴² AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17423. Año 1490. Fol. 37v.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 15963. Año 1472. Fol. 138v.

gozaban de estudios universitarios. Solo algunos integrantes de la nobleza señorial, especialmente hijos segundones que ocuparon altas dignidades eclesiásticas, acudieron a las Universidades para formarse. Entre ellos destacan Pedro de Solier, hijo del alcaide de los Donceles, y Lope Gutiérrez de los Ríos, hijo del señor de Fernán Núñez. Un segundo grupo de universitarios dentro de este estamento lo integran los miembros de la aristocracia urbana de tipo medio, en la que destacan los linajes de los Angulo y Aguayo.

Afirma la profesora Cabrera (1966) que en el caso de Córdoba gran parte de los poseedores de un título universitario pertenecían a los grupos intermedios. En su mayoría se trataba de juristas y médicos cuyos estudios les permitieron ascender socialmente e integrarse en los grupos oligárquicos. El importante ascenso social de los letrados durante el reinado de los Reyes Católicos también tuvo su eco en la Córdoba del momento. Varios cordobeses desempeñaron cargos muy destacados en la administración del Reino castellano como Rodrigo del Cañaveral y Juan Díaz de Alcocer, oidores de la Real Audiencia (Garriga, 2014, pp. 13-98), entre otros muchos casos. Todos ellos evidencian la tendencia desarrollada a finales de la Edad Media de colocar a universitarios, especialmente letrados, en los oficios más destacados de la administración local como las alcaldías mayores y las regidurías.

Por otra parte, la Medicina conoció en la Córdoba de finales de la Edad Media un incremento en el número de profesionales que contaban con un título universitario en esta materia (Cabrera, 1996, pp. 342-343). El grado alcanzado solía ser el de bachiller, siendo escasos los médicos que tenían la licenciatura o el doctorado, algunos de los cuales desempeñaron cargos muy destacados en el gobierno de la ciudad.

Jerez de la Frontera también contaba con una cátedra de Gramática que documentamos desde 1471⁴⁵. En ese año el cabildo acordó enviar cartas al bachiller Juan de Mozas, quien había sido propuesto como maestro de la dicha cátedra por el arzobispo de Sevilla, para que tomase posesión. La provisión de esta cátedra fue un problema constante durante el último cuarto del siglo XV. En 1490 había sido abandonada tanto por el doctor Cisneros, que enseñaba en ella, como el repetidor que había dejado en su puesto, por lo que el cabildo envió cartas al arzobispo para que nombrase un maestro⁴⁶. Un año después era el doctor Asneros quien se ordenó de orden sacra y dejó el oficio de maestro en la dicha cátedra, por lo que esta estaba vacante. Para el puesto se postuló Alonso Martínez Cordero, clérigo cura de la iglesia de San Lucas, por lo que el cabildo envió cartas al arzobispo para que supiese que la ciudad proponía como candidato al citado Alonso. En ellas se solicitaba que se determinase su idoneidad y si así fuese se le confirmase en el cargo⁴⁷.

⁴⁵ Archivo Municipal de Jerez de la Frontera (en adelante AMJF). Actas Capitulares. 5 de junio de 1471. Fol. 2r.

⁴⁶ AMJF. Actas Capitulares. 5 de marzo de 1490. Fol. 107v.

⁴⁷ AMJF. Actas Capitulares. 6 de abril de 1491. Fol. 84r.

La información recogida en las actas capitulares evidencia el interés de los representantes del gobierno municipal por esta cátedra de Gramática. Además de los ejemplos analizados, siempre que el maestro de Gramática acudió al cabildo para atender ciertas necesidades de la misma así como propias, los cabildantes atendieron sus peticiones expidiendo las cartas requeridas⁴⁸.

1.2. La enseñanza secundaria

Esta fase es definida por el profesor Sánchez Herrero (2010, p. 61) como los estudios que se cursaban entre el aprendizaje de la lectura, escritura y cuenta llana y la Universidad. Se limitaba fundamentalmente a la enseñanza de Latín y en Sevilla tenía como centro de impartición el Estudio de San Miguel.

El primer dato sobre este Estudio de Gramática se encuentra en un rótulo de concesión de beneficios dado en Aviñón en 1365. En él se documenta a Lorenzo Rodríguez de Villalpando, maestro de Gramática en Sevilla (Beltrán, 1966, nº 120). Pero las noticias concretas sobre el Estudio de San Miguel se remontan a los años 1414-1415, cuando el concejo hispalense pagó 1000 maravedís al maestro de Gramática de la escuela de la ciudad (Collantes, 1971, p. 95), y 1458, cuando se documenta esta institución con su nombre completo (Collantes, 1971, p. 1). Por tanto, la existencia del Estudio es clara en el siglo XV, pudiendo estar su origen en el siglo XIV.

El Estudio de San Miguel fue una fundación del cabildo catedralicio hispalense. Estaba dirigido por un maestro de Gramática que era clérigo o presbítero y recibía el nombramiento del canónigo maestrescuela de la catedral. No obstante, como hemos visto, era el concejo el que pagaba el salario de este maestro⁴⁹. Igualmente se encontraba situado en unas casas propiedad del cabildo catedralicio, frente a la puerta denominada del Nacimiento o San Miguel.

Aunque algunos autores consideran que se enseñaron, además de latín, otras materias como filosofía, artes liberales, música, o teología (Ladero, 1976, p. 189; Morales, 1977, pp. 275-285), el profesor Sánchez Herrero sostiene que solo se enseñaba latín. Era el maestro de Gramática, bajo la supervisión del canónigo maestrescuela, el encargado de su impartición, ayudado en la docencia por un bachiller.

Estos bachilleres también enseñaban privadamente mediante clases particulares. Conocemos el caso del bachiller Francisco Fernández, quien redactó su testamento el 23 de mayo de 1458⁵⁰. Este bachiller acordaba con los progenitores de los alumnos lo que habían de pagarle anualmente por las clases, cantidad que podía ser satisfecha en dinero o en especie, en un solo plazo o trimestralmente. Podían darse los casos de que a final de año los padres o el bachiller no hubiesen cumplido la parte correspondiente de lo pactado. Entre sus alumnos hemos documentado un total de 16 de distinta procedencia, entre los que aparecen cinco denominados criados, término que hemos de entender dentro del contexto

⁴⁸ AMJF. Actas Capitulares. 25 de febrero de 1484. Fol. 144r. 4 de abril de 1484. Fol. 109r.

⁴⁹ Así sucedía también en el caso de Úbeda (Parejo, 1994, p. 77).

⁵⁰ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17412. Año 1458. Fol. 15r.

histórico en el que nos encontramos, es decir, jóvenes que vivían en casa de quienes recibían una formación, en este caso en latín, a cambio de ciertos servicios domésticos (Barron, 1996, pp. 139-153; García Herrero, 2006, pp. 115-116).

En Córdoba la enseñanza secundaria se impartía en un Estudio General de Gramática. Se documenta por primera vez en 1313 dependiente del obispo y el cabildo catedralicio, que antes de 1387 había recibido privilegio que le otorgaba la exclusividad de este Estudio en Córdoba (Escobar, 1985, p. 40). En él se estudiaban, además de Gramática, Lógica, Filosofía y, quizás, Derecho y otras materias. El proceso de aprendizaje se desarrollaba a lo largo de cuatro años.

Además de este Estudio existían en Córdoba otras escuelas de Gramática que no dependían del cabildo catedralicio. Este defendió su exclusividad alegando que los maestros de estas escuelas no tenían la titulación necesaria y que los estudiantes que terminaban sus estudios estaban escasamente formados. En cualquier caso el cabildo reconocía el derecho a tener un maestro particular siempre que este enseñase en casa de la familia que lo contrataba y solo a sus hijos (Escobar, 1985, p. 41).

De la catedral de Jaén también dependía una Escuela de Gramática (García Pardo, 1999, p. 712). Al frente de la misma se encontraba el maestro, quien era elegido por el maestrescuela⁵¹. Los Estatutos catedralicios recogen las cualidades que debía reunir todo aspirante al cargo: una correcta preparación, que supiera leer perfectamente, que fuera capaz de trabajar diligentemente para que los alumnos adquiriesen los conocimientos en el menor tiempo posible y con la máxima profundidad, y que cumpliera el calendario escolar que iba desde el día de san Lucas hasta la festividad de santa María Magdalena. Su sueldo era pagado por la catedral, estableciéndose también que cada alumno, excepto los pobres que eran mantenidos mediante las limosnas aportados por la feligresía, debía pagar al maestro 200 maravedís.

En el Obispado de Jaén también se contemplaba la posibilidad de establecer escuelas creadas por laicos o dependientes de una institución no eclesiástica. En ellas se había de enseñar, además de Gramática, los principios de la doctrina cristiana. Por ello se consideraba conveniente que estuviesen cercanas a alguna iglesia, para así facilitar la asistencia de los alumnos a los oficios divinos⁵².

1.3. La enseñanza primaria

A pesar de que durante la Baja Edad Media asistimos a un gran desarrollo cultural que se plasmó, entre otros aspectos, en el nacimiento y difusión de las Universidades, por el contrario la enseñanza primaria permaneció estancada. La principal razón radica en que no se crearon centros adecuados para su impartición en las ciudades. Casi no había ninguna institución en la que se pudiera aprender a leer, escribir o adquirir algunas nociones de cálculo. La única opción era contratar

⁵¹ El Cabildo no siempre cumplió esta función de forma adecuada, por lo que otros miembros de la sociedad jienense, como el condestable Miguel Lucas de Iranzo, se preocuparon de financiar un maestro de Gramática (Carriazo, 2009, p. 453).

⁵² *Ibid.*, p. 715.

una formación privada, lo que excluía a muchos miembros de la sociedad urbana que carecían de la capacidad económica necesaria.

En el año 1998, los profesores Sánchez Herrero y Pérez González publicaron un trabajo sobre la enseñanza de las primeras letras en Sevilla durante el siglo XV (Sánchez Herrero y Pérez González, 1998). A partir de 24 protocolos notariales se estudian diferentes aspectos de la enseñanza primera como los maestros (quienes figuran con las denominaciones de bachiller de Gramática⁵³, maestro de mostrar leer y escribir⁵⁴, maestro de maestros⁵⁵, escribano de enseñar mozos⁵⁶, escribano y maestro de enseñar mozos a leer y escribir⁵⁷, así como un clérigo y un cambiador⁵⁸), la remuneración por ellos percibida de acuerdo con los diferentes tipos de contratos suscritos (contrato de aprendizaje de leer y escribir, contrato de residencia del alumno y contrato de servicio y aprendizaje), la enseñanza impartida (leer en romance y latín, leer una carta, leer letra llana de mano, leer letra redonda, leer letra tirada, leer letra de molde, escribir una carta, escribir en letra redonda, escribir en letra tirada, cuenta llana) y la duración de la misma (normalmente un año). Por lo que se refiere a los alumnos se analiza su edad así como su filiación con el otorgante del contrato.

Este estudio podemos completarlo con dos nuevos documentos hallados en Jerez de la Frontera. Se trata de dos contratos suscritos por Álvaro de Sevilla, al que se denomina maestro de escuela de mostrar mozos a leer y escribir, quien en un caso se comprometió a enseñar a leer y escribir a Sebastián, hijo de Sebastián García, durante un año cada sábado por 10 maravedís semanales⁵⁹. Once años después volvió a suscribir otro contrato por el que se contrató para enseñar a Juan de Alba, hijo de Bernal Martín de Alba, a leer y escribir una carta por una cuantía de 12 reales de plata, pagados trimestralmente, más un maravedí cada sábado y los presentes de las Pascuas⁶⁰. El documento es sumamente interesante porque hace referencia a la escuela que tenía Álvaro de Sevilla, una de las muy escasas que hemos podido constatar. El tiempo de la enseñanza no se precisa, tan solo se indica el que fuere necesario, pues el objetivo era que el discente adquiriese las competencias necesarias para convertirse en escribano. Al igual que el resto del Occidente europeo, la enseñanza estaría basada en la repetición y el ejercicio constante (Gimeno, 1995, pp. 134-135).

En Córdoba existían dos vías para el acceso a la educación primaria. Una de ellas era la escuela catedralicia dedicada a la enseñanza de la lectura y la música

⁵³ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3215. Año 1495. Fol. 22v.

⁵⁴ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2157. Año 1500. Año 1502. Fol. 75r. Leg. 2158. Año 1500. Fol. 303r.

⁵⁵ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 9101. Año 1504. Fol. 276v.

⁵⁶ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 17419. Año 1493. Fols 108r. y Fol. 109r.

⁵⁷ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2154. Año 1494. Fol. 481v. Leg. 17426. Año 1500. Fol. 96r. Leg. 1499. Año 1500. Fol. 130r.

⁵⁸ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 15963. Año 1472. Fol. 245v.

⁵⁹ AMJF. Protocolos notariales. Bartolomé de Maya. 11 de agosto de 1490. Fol. 241v.

⁶⁰ AMJF. Protocolos notariales. Juan Román. 15 de septiembre de 1501. Fol. 372r.

fundamentalmente. Sus alumnos eran los niños de coro y, en algunas ocasiones, miembros del cabildo que eran incapaces de leer o cantar (Escobar, 1985, p. 40). La segunda opción eran los maestros privados que las familias, fundamentalmente las que contaban con cierta capacidad económica, contrataban para sus hijos. El estudio realizado por Escobar Camacho (1985, p. 43) revela unas características muy similares a lo que ocurría en Sevilla por las mismas fechas en lo que se refiere a materias impartidas, edad de los alumnos o el pago al maestro. La única diferencia se encuentra en el tiempo de duración del aprendizaje, pues mientras que en Sevilla los contratos se fijan en un año generalmente, en Córdoba se estipula en dos o tres años.

2. Algunas consideraciones sobre el libro y las colecciones bibliográficas

Para el análisis de esta cuestión hemos de comenzar con la obra de Verger (1999), quien estudia muchas cuestiones relacionadas con las «gentes del libro» en el capítulo tercero de su obra. «Las gentes del saber», si se distinguían por algo, era por ser hombres del libro. Verger trata de establecer qué lugar ocupó el libro entre «las gentes del saber». En una primera parte estudia la posibilidad de acceso al libro, determinando su confección y circulación, y analiza cuánto pudo costar un libro en los siglos finales de la Edad Media. El libro medieval era caro y su carestía procedía, en primer lugar, del precio del soporte. Un libro requería una gran cantidad de pergamino (según el formato del libro, se obtenían de dos a 16 folios por piel) y el pergamino era un material costoso (Rodríguez Díaz, 2001). La difusión del papel está atestiguada en la Península Ibérica en el siglo XII y en Francia en el XIII, lo que permitió que bajara el precio de los libros. Pero es solamente en el siglo XIV y sobre todo en el XV cuando el uso del papel se difundió largamente en el uso del libro manuscrito (García Díaz y Montalbán, 2005). A partir de superficies iguales se ha calculado que el papel hizo bajar el precio del libro cinco veces en relación con su coste en pergamino en el siglo XIV y hasta trece veces menos en el siglo XV, gracias a la mejora de las técnicas de la papelería y a la multiplicación de los molinos de papel. Para el caso andaluz estos molinos han sido estudiados por Córdoba de la Llave (2001).

En realidad, el factor principal del elevado precio de los libros medievales fue el coste de la copia. A finales de la Edad Media los *scriptoria* monástica habían perdido su importancia (Fernández Flórez, 2019), la mayor parte de los escribas había que encontrarla en las capitales principescas y en las ciudades universitarias. Pensando en los libros de uso cotidiano, no en los libros de lujo adornados de miniaturas, debemos apuntar que confección requería tiempo. Los buenos copistas trabajaban lentamente, una media de dos folios y medio por día. Dicho de otro modo, en un año, un buen copista escribía cinco libros de 200 folios cada uno; o aún, si se prefiere, para llegar a producir 1000 libros de este tipo en un año serían necesarios al menos 200 copistas trabajando a tiempo completo (Carpallo, 2019). En las ciudades universitarias, donde los maestros y los estudiantes tenían gran necesidad de libros pero carecían de recursos financieros, se buscó el modo de reducir al mínimo el precio de los libros: pequeños formatos, escritura cursiva

y multiplicación de abreviaturas permitieron economizar pergamino o papel y reducir el tiempo de la copia. La adopción del sistema de la *pecia*, que aceleraba la rotación de los ejemplares que reproducir, permitió igualmente mejorar la productividad de los escribas preservando la calidad de los textos puestos en circulación. El sistema de la *pecia*, que apareció en Bolonia y en París en el siglo XIII, consistía en confiar a los libreros de la Universidad ejemplares oficialmente controlados de los principales libros de estudio (Pollard, 1978). Estos ejemplares estaban divididos en cuadernos (*pecia*) no encuadernados y podían ser entregados a varios copistas a la vez, sistema que permitía producir simultáneamente muchas copias del mismo libro (Classen, 2020).

Pero, por muchos estudios que se han hecho, equivalencias, cuentas, etc., ignoramos el precio real de los libros manuscritos. Además, el precio de los libros era muy variable: los grandes libros y los pequeños, los libros iluminados y los corrientes de estudio, los libros nuevos o los de ocasión. Verger intenta establecer un «precio medio» del libro medieval y nos proporciona un ejemplo tomado de otros dos autores: Carla Bozzolo y Ezio Ornato quienes, fundándose sobre una abundante documentación proveniente de Francia del norte en los siglos XIV y XV, han establecido para esta región las cifras de cinco libros costaban 10 sueldos parisinos para el siglo XIV y dos libros 16 sueldos parisinos para el XV (Bozzolo y Ornato, 1980, pp. 25-26).

Para el caso de Sevilla, hemos analizado en otras publicaciones los profesionales del mundo del libro tales como los escribanos (de letra de obra y de letra formal), impresores de libros de molde, iluminadores, pergamineros (que en Sevilla se localizaban en la collación de Santa María Magdalena, en la calle de la Pergaminería), así como los distintos mercaderes vinculados al comercio de este producto (Sánchez Herrero y Pérez González, 2003). En este trabajo queremos estudiar, en la medida de lo que la documentación nos permita, el coste de la producción del libro en lo relativo a los materiales empleados y la confección del mismo.

Como hemos indicado, uno de los materiales con los que se realizaban los libros era el pergamino. Los pergamineros adquirían la materia prima a los curtidores para transformarla en el correspondiente soporte escritorio (Villaseñor, 2009, p. 33). Tal es el caso de Amado Gascón, pergaminero, vecino de El Salvador, quien debía a López Gavilán, curtidor, 2400 maravedís por 60 pieles de carneros⁶¹. Menor precisión ofrece el caso de Amador de la Serra, pergaminero, quien debía a Bernaldo de Castro, natural de la Gascaña, 1810 maravedís para pagar unos cueros de pergamino⁶². También documentamos un contrato de un trabajador para las tareas realizadas en las pergaminería, cuyo sueldo también quedaría incorporado al precio final del producto, al igual que los de otros posibles

⁶¹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2157. 16 de marzo de 1500 de 1497. Fol. 82r.

⁶² AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 1497. 10 de noviembre de 1497. Fol. 514r.

trabajadores⁶³.

Contamos con algunos datos más en relación al precio del papel entre 1494 y 1510 a partir de la documentación estudiada. Recordemos que la bala de papel se componía de 10 resmas, la resma de 20 manos, la mano de cinco cuadernillos y el cuadernillo de cinco pliegos.

Año	Precio bala	Precio resma papel blanco	Precio resma papel de añafea
1494	2100 mrs.	210 mrs,	
1496	1725 mrs.	172 mrs.	
1501	2000 mrs.	200 mrs.	
1503	2100 mrs 2155 mrs.	210 mrs. 215,5 mrs.	
1504	2500 mrs. 2050 mrs. 1700 mrs.	250 mrs. 205 mrs. 170 mrs.	
1510	1787,2 mrs. 894,74 mrs.	178,72 mrs.	89,5 mrs.

Figura 1. Precio del papel entre 1494 y 1510

El análisis de los adquirientes de papel resulta sumamente interesante, pues nos permite conocer distintas profesiones que empleaban esta materia prima en el desarrollo de sus oficios. En primer lugar, queremos destacar a una librera, Leonor Rodríguez, viuda del librero Juan Sánchez⁶⁴. Nos hallamos ante un nuevo caso en el que la viuda se pone al frente del negocio familiar tras la muerte del cónyuge, lo que la obligaba a conocer todos los engranajes artesanales y comerciales del taller en cuestión⁶⁵. Otros oficiales que adquirieron papel para su producción manufacturera fueron los de naipero⁶⁶ y escribano público⁶⁷.

Conocer el precio de exacto de la confección de un libro no es tarea sencilla. Bien es cierto que en algunas de las colecciones que reseñamos a continuación hay algunas tasaciones, pero se trata de libros de segunda mano. Prueba de lo afirmado es el contrato firmado entre los libreros sevillanos Alvar Alfonso y Alonso

⁶³ Fernando Álvarez, pergaminero, vecino de Santa María de la Magdalena, contrató a Juan Rodríguez durante un año para trabajar en el oficio por un año y un sueldo de 1440 maravedís (AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 3210. 27 de septiembre de 1441. Fol. 71r.).

⁶⁴ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2154. 17 de julio de 1494. Fol. 662r.

⁶⁵ Se trata de un tema que la bibliografía ha abordado en numerosas ocasiones. Sirva de ejemplo la obra de conjunto: Solá 2019, 65-68.

⁶⁶ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 9101. 3 de noviembre de 1501. Fol. 748r. Sobre el juego de naipes véase: Viña 2016.

⁶⁷ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 9101. 27 de marzo de 1504. Fol. 219r.

Lorenzo, ambos vecinos de la sevillana collación de Santa María⁶⁸, en virtud del cual el segundo había de confeccionar ciertos libros de letra de molde en un mes y medio por un precio de 1515 maravedís⁶⁹. El determinante indefinido *cierto* nos impide conocer el tiempo de confección de cada libro, así como el coste del mismo. Algo más de luz sobre esta cuestión arroja el contrato firmado entre Cristóbal de Torquemada y Luis de Torquemada, vecinos de la sevillana collación de San Vicente, en virtud del cual el segundo había de escribir 30 cuadernos de pergamino, de la marca de Gibraleón, de siete renglones en placa con letras cortadas. Asimismo el cuadernillo, además de la escritura, debía estar pintado e iluminado con ornamento azul granado (Kroustallis, 2011). El precio de cada cuaderno ascendió a 300 maravedís y el dinero adelantado para la compra de los materiales necesarios para la confección fue de 3000 maravedís⁷⁰.

Un tema que está sin investigar para el reino de Sevilla es el mundo de los libros dentro de los numerosos conventos emplazados en este ámbito geográfico a finales de la Edad Media. Aunque la documentación no es muy abundante al respecto, una intensa labor de localización de la información en las instituciones pertinentes permitiría arrojar algo de luz a una cuestión de la que apenas sabemos nada. En el caso de los protocolos notariales de Sevilla y Jerez contamos con un par de referencias. La primera de ellas hace mención al encargo realizado por el convento de San Pablo por medio de su prior, fray Antonio de la Peña, a Juan de Vergara, escribano de letra de obra, para que le confeccionase un salterio que el convento necesitaba⁷¹. A diferencia de las órdenes monásticas (Linage, 2005), los mendicantes carecían de *scriptorium* por lo que debían encargar la confección de sus libros fuera de la institución. En algunos casos, se nombró un fraile para la custodia de los libros utilizados en los oficios religiosos junto con otros enseres como los ornamentos⁷².

Los libros estaban presentes en algunos hogares, aunque su rastreo resulta sumamente oneroso. Algunos testadores declaran a la hora de la redacción de sus últimas voluntades que tienen libros donde anotan cuestiones contables (Martín Molina y Veiga, 1998). Pongamos algunos ejemplos. Pero García de Barja, vecino de Jerez en la collación de San Miguel, tenía un libro donde recogía todas las deudas relacionadas con el ganado del que era propietario⁷³. Diego de Oviedo, arrendador de la renta de la ropa, pidió al sastre Alfonso Gutiérrez que le entregase su libro de cuentas para que saldase las deudas correspondientes a la dicha renta⁷⁴. Finalmente queremos reseñar el caso de una mujer poseedora de

⁶⁸ Se trata del centro de la vida comercial y política de la ciudad de Sevilla en la época estudiada y con posterioridad, donde residieron numerosos libreros (Maillard 2019, 45, 53).

⁶⁹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 14427. 13 de diciembre de 1499. Fol. 24v.

⁷⁰ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2154. 5 de marzo de 1494. Fol. 516r.

⁷¹ AHPSe. Sección Protocolos. Leg. 2158. 1500. Fol. 4v.

⁷² En el convento de la Merced de Jerez fue nombrado para ello fray Antón: Archivo Histórico de Protocolos Notariales de Jerez de la Frontera (en adelante AHPNJF). Gonzalo Román. Miércoles 18 de septiembre de 1471. Fol. 426v.

⁷³ AHPNJF. Bartolomé de Maya. 4 de agosto de 1490. Fol. 225r.

⁷⁴ AHPNJF. Juan Ortega Gaitán. Lunes 7 de marzo de 1491. Fol. 28v.

uno de estos libros de deudas⁷⁵: Isabel Riquel, que tenía anotada una deuda de 6640 maravedís con su criado Juan⁷⁶.

En este sentido Petrucci ya analizó el creciente empleo de la escritura en el ámbito privado durante el periodo estudiado por parte de libreros, artesanos, mercaderes, comerciantes, etc. (Petrucci. 1978, pp.181-183). Se hizo más intensa la necesidad de poner por escrito sus actividades diarias, en libros profesionales y otros de carácter personal, en contraste con el elevado analfabetismo reinante en los estamentos inferiores de la sociedad. Sin embargo, el hecho de que la escritura afecte a un número mayor de personas no supondrá en ningún caso una generalización de esta práctica.

Los testamentos (Pedraza, 2001, 89-92) también nos informan de pequeñas colecciones de libros cuyos propietarios los legan a distintas personas de su círculo más cercano. Ejemplo de ello son Sancho Díaz, clérigo beneficiado de la iglesia de San Lucas de Jerez, quien donó todos sus libros a su sobrino Lope⁷⁷. Por su parte, el bachiller Alfonso Pérez de las Heras, clérigo cura de la parroquia de Santa Ana de Sevilla, contaba en su casa con ciertos libros y un tintero grande⁷⁸. El inventario de Juan de Medina, clérigo, incluye dos libros viejos, uno escrito a mano y otro de letra molde, es decir, impreso⁷⁹.

Muy interesante es el testamento de Alfonso de Vanades, clérigo capellán de San Miguel de Jerez, quien destinó sus libros a distintos negocios: donó un *Flos Sanctorum* a las emparedadas de la citada iglesia, legó 800 maravedís a Isabel de Vargas que se obtendrían de la venta de un Evangelio, y dejó al convento de Santo Domingo otros 800 maravedís resultado de la venta de dos sobrepellices y ciertos libros⁸⁰. Este segundo testamento nos permite vislumbrar algunas cuestiones relacionadas con el valor social de los libros en el reino de Sevilla a fines de la Edad Media. En primer lugar, el libro como tal no tiene un valor intrínseco para muchas personas, ni siquiera para el convento de la orden de predicadores donde, recordamos, se encontraba el principal centro de estudios del Jerez finimedieval. Los libros se venden para obtener con ellos dinero que donar, que es lo valioso para el receptor.

Por otra parte, la donación realizada a un grupo de emparedadas (Pérez González, 2014) enlaza directamente con un tema de investigación de actualidad, la relación de las mujeres con los libros a finales de la Edad Media, que ha sido objeto de atención por parte de investigadores de diversos ámbitos geográficos. Desde la publicación de las bibliotecas de algunas reinas medievales a mediados del siglo XIX por autores como Paris (1837), las investigaciones sobre la relación del colectivo femenino con los libros se han multiplicado, tal como han puesto de relieve autores como Fuente (2011). En el caso que nos atañe varios son los

⁷⁵ Estos libros y sus poseedoras han sido estudiados por: García Fernández 2018.

⁷⁶ AHPNJF. Juan Ortega Gaitán. 29 de marzo de 1491. Fol. 42v.

⁷⁷ AHPNJF. Bartolomé de Maya. 5 de mayo de 1489. Fol. 81v.

⁷⁸ AHPSe. Sección Protocolos. Leg.2159. Año 1501. Fol. 411v.

⁷⁹ AHPNJF. Luis de Llanos, 16 de marzo de 1518. Fols. 230v-233r.

⁸⁰ AHPNJF. Bartolomé de Maya. 3 de septiembre de 1489. Fol. 196v.

interrogantes que nos asaltan y cuyas respuestas son difíciles de encontrar. La parquedad de la información documental no nos permite conocer la razón de la donación de este *Flos Sanctorum* al emparedamiento de San Miguel. Tampoco si para estas *inclusae* (Cavero, 2010) el libro tenía un valor intrínseco porque alguna de ellas supiese leer, lo que entroncaría con las investigaciones relacionadas con el papel de las mujeres alfabetizadas en la construcción cultural de la Baja Edad Media. Una posible lectura en voz alta del libro permitiría al resto del colectivo conocer el contenido del mismo, algo a lo que la mayoría de sus coetáneas no tenían acceso. Y rebajando nuestras expectativas sobre las capacidades lectoras de este grupo de *mulieres religiosae*, podemos pensar que el *Flos Sanctorum* quizás contaría con algún tipo de iluminación o decoración que lo hiciese atractivo y, dependiendo de la naturaleza de estas, posiblemente también didáctico para ellas. Sea como fuere, queremos resaltar que Sancho Díaz dejó su libro a un colectivo con el que mantuvo una estrecha relación por la pertenencia de ambos a la parroquia de San Miguel, no destinándolo a la venta de otros ejemplares librarios como hizo en el resto de casos.

Junto a estas noticias puntuales sobre libros, la documentación estudiada nos permite conocer algunas colecciones personales a las que podemos dar el calificativo de bibliotecas. La primera de ellas está recogida en un documento muy singular según el cual Jácome Alemán (Castillejo, 2019), impresor de libros, vecino de la collación de San Isidoro de Sevilla, dio poder a Francisco de Valbuena para que cobrase de los herederos y albaceas de Pedro Matute, difunto, siete ducados de oro que le debían de un albalá⁸¹. Los libros se vendieron en pública almoneda, sueltos o agrupados. Durante el transcurso de la misma, el alguacil pregonó, de un modo más o menos preciso, el título de los libros o de los grupos de los mismos, que con las mismas palabras eran recogidos, junto con su tasación, por el escribano. Ello dificulta enormemente el proceso de identificación de los mismos. En dicha relación encontramos 82 grupos de obras diferentes, que suman en total 79 ejemplares que hemos reunido en los 17 grupos siguientes⁸²: Sagrada Biblia (cuatro ejemplares), Liturgia: misas y oficio divinos (cinco ejemplares), Sermones (ocho ejemplares), Santos Padres (dos ejemplares), Santos (tres ejemplares), Ascética (seis ejemplares), Decretales (17 ejemplares), Eclesiología (un ejemplar), Teología (un ejemplar), Astronomía (un ejemplar), Filosofía (12 ejemplares), Gramática (cuatro ejemplares), Historia (un ejemplar), Artesanía (tres ejemplares), Medicina (dos ejemplares), Retórica (dos ejemplares), Tablas (un ejemplar) y 11 títulos no susceptibles de clasificación.

Entre los autores presentes en esta colección hemos de mencionar a Alonso de Palencia, Andrea Siculus o de Barbatia, Angelo Carletti, Andreas de Isernia, Antonio de Bitonto, Aristóteles, Baldo de Ubaldis, Bartolo de Sexaferrato, Benedictus Levita, Bernardo Compostelano, Boecia, Bonifacio de Maguncia, Buenaventura de Bagnoregio Claudio Galieno, Felinus Sandeus, Flavio Josefo, Francisco de Asís, Giovanni da Imola, Guillermo de Ockham, Johannes Fabro de

⁸¹ AHPSe. Sección Protocolos. Legajo 26. 1 de diciembre de 1525.

⁸² Todos los libros los hemos identificado en: Sánchez Herrero y Pérez González (2004).

Werdea, Iohannes de Tornamira, Isidoro de Sevilla, san Jerónimo, Juan Crisóstomo, Juan de Jandun, Lancelottus Decio, Nicolás de Lira, Nicolás Copérnico, Nicolás de Oresme, Pedro de Castrovól, Ramón Sabunde y Vicente de Beauvais.

La segunda colección de libros perteneció al licenciado Alonso Jornete⁸³. Fue incluida en un inventario de bienes donde se hace referencia a 83 obras que hemos clasificado también en 17 grupos: Ascética (un ejemplar), Autores clásicos paganos (dos ejemplares), Colecciones Portuguesas (un ejemplar), *Corpus Iuris Civilis* (siete ejemplares), Decretales (23 ejemplares), Derecho Civil hispano (siete ejemplares), Devoción (un ejemplar), Eclesiología (dos ejemplares), Gramática (cinco ejemplares), Historia (dos ejemplares), Humanismo italiano (dos ejemplares), Liturgia (dos ejemplares), Padres de la Iglesia y santos medievales (11 ejemplares), Salterio (dos ejemplares), Teología (dos ejemplares), Manuscritos (un ejemplar) y 10 títulos de naturaleza variada (Sánchez Herrero y Pérez González 2004, 99-103).

Los autores presentes en la citada colección son Agustín de Hipona, Alejandro III, Alfonso X, Ambrosio Calepino, Angelo Carletti, Antonio de Florencia, Baldo de Ubaldis, Bartolo de Saxoferrato, san Bernardo de Claraval, Caius Cielius Sedulius, Dominicus de Santo Germiniano, Elio Antonio de Nebrija, Francesco Petrarca, Giovanni da Imola, Iohannes de Anania, Iohannes Bertachinus de Firmo, Ivo de Chartres, Jaime Pérez de Valencia, san Jerónimo, Juan López de Palacios Rubios, León I Lodulfo de Sajonia, Lorenzo Valla, Marco Antonio, Oldradus de Ponte de Laude, Paolo di Castro, Pedro de Rávena y Pietro de Arcano.

Una comparación de estas dos colecciones con otras bibliotecas nos permitiría analizar en profundidad cuestiones como los autores que gozaban de mayor preferencia o las obras con una mayor presencia. También sería posible dilucidar si las materias de estas estaban en relación directa con la formación intelectual del propietario, cuestiones todas que esperamos abordar en futuros trabajos cuando sea posible la localización de otras bibliotecas particulares.

Conclusiones

La Universidad de Sevilla se fundó en 1505. Este gran hito fue posible porque en la Andalucía de finales de la Edad Media se había desarrollado el ambiente propicio para ello. La cultura, sus gentes y sus agentes habían alcanzado un nivel con la excelencia necesaria como para que una institución universitaria pudiera comenzar su andadura en tierras andaluzas y con garantías de éxito.

La situación de la enseñanza en la Andalucía bajomedieval se caracteriza por una amplísima gama de posibilidades en muchos casos no fácilmente definibles. Los centros de enseñanza no estaban plenamente establecidos y muchos de ellos, como las Cátedras de Gramática, se vieron sometidos a continuas inestabilidades provocadas por el abandono de los maestros. No obstante los poderes municipales mostraron un especial interés por ellos al financiarlos, atender las demandas de los maestros y solicitar a la autoridad competente la provisión de la

⁸³ AHPSe. Sección Protocolos. Legajo 26. 31 de marzo de 1522. Cuadernillo suelto.

plaza vacante. En el caso de la enseñanza primaria muchos espacios privados acababan convirtiéndose en improvisadas escuelas.

Por otro lado, especialmente en los primeros niveles de la docencia, no había un modelo único de aprendizaje. Las competencias que los alumnos debían adquirir varían según los contratos, así como el tiempo de logro de las mismas. Esta carencia normativa también afectaba a los maestros de primeras letras, cuyos sueldos y tiempo de empleo eran estipulados contrato a contrato siendo de una variedad extraordinaria. En todos los casos el aprendizaje estuvo basado en una cultura escrita que, como hemos comprobado, se hacía cada vez más presente en la sociedad. Conforme los siglos medievales tocaban a su fin, el uso de libros en la vida cotidiana –tanto de las clases nobles como de las populares– se iba haciendo cada vez más frecuente y comenzaban a aparecer las primeras bibliotecas, ligadas a las familias de la nobleza y a la Iglesia.

En el último apartado hemos abordado un tema de difícil estudio debido a la falta de evidencias documentales, la mujer y la cultura. Especialmente hemos podido analizar la vinculación de la mujer con el libro, en su dimensión de lectoras o de difusoras de los instrumentos de cultura. En este aspecto el protagonismo corresponde a las mujeres pertenecientes a lo que en otros trabajos hemos definido como las mujeres religiosas laicas, especialmente los grupos de terceras y emparedadas. Apenas existen evidencias de la formación femenina y de su asistencia a centros de formación. En cualquier caso estamos convencidos de que el número de mujeres competentes en la lectura y la escritura era mucho mayor que el revelan los distintos conjuntos documentales. Sin lugar a dudas, la participación de la mujer en los resortes articuladores de la economía de las ciudades a la que pertenecían, tal como se ha demostrado en numerosos trabajos, requería de ella unos conocimientos en escritura y lectura así como en otras prácticas vinculadas a estas competencias.

Durante el siglo XVI todos los aspectos aquí tratados, enseñanza, libros y agentes femeninos vinculados a la cultura en su más amplio sentido, llegaron a alcanzar unos niveles de desarrollo extraordinarios. Diversos trabajos así lo evidencian. Pero es mucho lo que aún queda por investigar y estudiar. En futuras publicaciones confiamos en arrojar luz sobre el desarrollo cultural andaluz en sus distintas vertientes.

Bibliografía

Aliaga Asensio, P. (2008). La Orden de la Santísima Trinidad en Sevilla. En Barrero González.

E. y Martínez Carretero, I. (coords.). *Órdenes y congregaciones religiosas en Sevilla*, Sevilla: Ateneo de Sevilla, pp. 273-290.

Barron, C. (1996). The Education and Training of Girls in Fifteen-Century London. En Dunn, D. (ed.). *Courts, Counties and The Capital in the Later Middle Ages*. New York: Sutton Publishing Company, pp. 139-153.

Beltrán de Heredia, V. (1966). *Bulario de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Bozzolo, C. y Ornato, C (1980). Pour une histoire du livre manuscrit au Moyen Age. Trois essais de codicologie quantitative. *Journal des Savants*, 4, pp. 25-26.
- Cabrera Sánchez, M. (1996). Médicos, cirujanos y curanderos en Córdoba durante la segunda mitad del siglo XV. *Anuario de Estudios Medievales*, 26 (1), pp. 329-364.
- Cabrera Sánchez, M. (2002). El papel de los universitarios en la Córdoba del siglo XV. En Reglero de la Fuente, C.M. (coord.). *Poder y sociedad en la Baja Edad Media hispánica. Estudios en homenaje al profesor Luis Vicente Díaz Martín*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 333-346.
- Cabrera Sánchez, M. (2006). La nobleza andaluza de finales de la Edad Media: los Guzmanes de Córdoba, *Historia, Instituciones, Documentos*, 33, pp. 9-48.
- Carpallo Bautista, A. (2019). La encuadernación del libro en la Edad Media. En Avenzoa, G., Fernández Fernández, L. y Soriano Robles, L. *La producción del libro en la Edad Media: Una visión interdisciplinar*. Madrid: Sílex, pp. 207-247.
- Carriazo Arroquia, J. de M. (2009). *Hechos del condestable Miguel Lucas de Iranzo*. Madrid: Marcial Pons.
- Castillejo Benavente, A. y López Lorenzo, C. (eds). (2019). *La imprenta en Sevilla en el siglo XVI (1521-1600)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Castillo Utrilla, M. J. (1988). *El convento de San Francisco, Casa Grande de Sevilla*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Caunedo, B. y Córdoba de la Llave, R. (2004). Oficios urbanos y desarrollo de la ciencia y la técnica en la Baja Edad Media: la Corona de Castilla, *Norba, Revista de Historia*, 14, pp. 41-68.
- Cavero Domínguez, G. (2010). *Inclusa inter parietes: La reclusión voluntaria en la España medieval*. Toulouse: Presses universitaires du Midi.
- Classen, A. (2020). El esplendor de la producción del libro en la Edad Media. Del manuscrito a incunable. ¿Cómo de oscura era la Edad Media?, *Futhark. Humanities and Social Sciences Review*, 15, pp. 33-50. <https://dx.doi.org.10.12795/futhark.2020.i15>.
- Collantes de Terán, F. (1971). *Inventario de los Papeles del Mayordomazgo del siglo XV*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Córdoba de la Llave, R. (2001). Los molinos hidráulicos del Guadalquivir y la fabricación de papel en la ciudad de Córdoba. Testimonios históricos. En *Actas del IV Congreso Nacional de Historia del papel en España*. Madrid: Asociación Hispánica de Historiadores del Papel, pp. 119-136.
- Escobar Camacho, J. M. (1985). La educación en Córdoba durante la Baja Edad Media: La enseñanza primaria, *Incabo*, 5, pp. 37-44.
- Fernández Flórez, J. A. (2019). Escribas y miniaturistas en el monasterio medieval: organización y funcionalidad del scriptorium monástico. En García de Cortázar, J. A. y Reja R. (coords.) *Las edades del monje: jerarquía y función en el monasterio medieval*. Palencia: Fundación Santa María la Real, pp. 169-199.
- Fuente Pérez, M. J. (2011). Virgen con libro: lecturas femeninas en la Baja Edad Media hispana, *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III, Historia Medieval*, 24, pp. 91-95. <https://doi.org/10.5944/etfiii.24.2011.1666>
- García Díaz, I. y Montalbán Jiménez, J. A. (2005). El uso del papel en Castilla durante la Baja Edad Media. En *IV Congreso nacional de Historia del Papel en España*. Valencia: Consejería de Cultura, pp. 399-428.
- García Fernández, M. (2018). Voces, susurros y silencios femeninos en la documentación medieval gallega. En Corral Díaz, E. *Voces de mujeres en la Edad Media: Entre realidad y ficción*. Berlín-Boston: De Gruyter, pp. 116-117.

- García García, A. (2003). La enseñanza reglada del Derecho durante la Baja Edad Media, *Ínsula, Revista de letras y ciencias humanas*, 675, pp. 12-14.
- García Herrero, C. (2006). *Las mujeres en Zaragoza en el siglo XV*. 2ª ed. 2 vols. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- García Pardo, M. (1999). La cultura clerical en el Obispado de Jaén en la Baja Edad Media, *Hispania Sacra*, 51, pp. 703-716.
- Garriga Acosta, C. (2014). La Real Audiencia y Chancillería de Valladolid. En Payo Hernanz, R. J. y Sánchez Domingo, R. *El Régimen de justicia en Castilla y León: De Real Chancillería a Tribunal Superior*. Burgos: Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, Junta de Castilla y León, pp. 13-98.
- Gimeno Blay, F. (1995). Aprender a escribir en la Península Ibérica: de la Edad Media al Renacimiento. En Gimeno Blay, F. M. *Escribir y leer en Occidente*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 125-144.
- Hazañas y La Rua, J. (1909). *Maese Rodrigo, 1444-1509*. Sevilla: Imprenta de Izquierdo.
- Huerga, Á. (1992). *Los dominicos en Andalucía*. Sevilla: Convento de santo Tomás de Aquino.
- Kroustallis, S. (2011). Quomodo decoratus pictura librorum: materiales y técnicas de iluminación medieval, *Anuario de estudios medievales*, 41 (2), pp. 775-802.
- Ladero Quesada, M. A. (1976). *Historia de Sevilla. La ciudad medieval*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Larios Ramos, A. (2016). Los dominicos y la Inquisición en Sevilla durante la Modernidad. *Revista de Humanidades*, 27.
- Le Goff, J. (2009). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Linage, A. (2005). Libros en los monasterios: producción y consumo, *Anales de Documentación*, 8, pp. 125-143.
- López Piñero, J. M. (1999). El renacimiento en las ciencias. En *Historia de España* (tomo XXI, pp. 305-357). Madrid: Espasa.
- Maillard Álvarez, N. (2019). One man's bookshop: Juan de Treviño y el comercio de libros global en el siglo XVI, *Revista Complutense de Historia de América*, 45, pp. 49-67.
- Martín Molina, P. B. y Veiga Copo, A. B. (1998). Los libros de contabilidad: un apunte histórico. *Boletín de la Facultad de Derecho*, 13, pp. 399-403.
- Medianero Hernández, J. M. (1997). *El Convento "Casa Grande" de San Francisco de Sevilla y su repercusión en el ambiente cultural y artístico bajomedieval de la ciudad*. Sevilla: Cajasur.
- Miura Andrades, J. M. (1998). *Frailes, monjas y conventos. Las Órdenes mendicantes y la sociedad sevillana bajomedieval*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Morales Padrón, F. (1977). *Historia de Sevilla. La ciudad del Quinientos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Morgado, A. (2017). *Historia de Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Parejo Delgado, M. J. (1994). El colegio de los niños de la Doctrina cristiana y otras instituciones docentes en Úbeda en el siglo XVI, *Hespérides, Anuario de investigaciones*, 2, pp. 75-90.
- Paris, P. (1837). Livres de Jehanne d'Evreux, reine de France, femme de Charles le Bel (de 1325 à 1370), *Bulletin du bibliophile*, 2e série, 10, pp. 485-498.
- Pedraza García, M. J. (2001). La documentación notarial: Fuente para la investigación de la historia del libro, la lectura y los depósitos documentales, *Documentación de las Ciencias de la Información*, 24, 89-92.

- Pérez González, S.M. (2014). Las mujeres de la muy noble y muy leal ciudad de Jerez de la Frontera. Siglos XIV-XVI. En Sánchez Herrero J. y González Jiménez, M. (dirs.). *750 aniversario de la incorporación de Jerez a la Corona de Castilla: 1264-2014*. Jerez de la Frontera: Ayuntamiento, pp. 287-305.
- Petrucchi, A. (1978). Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del primo Cinquecento: da un libretto di conti di Magdalena Pizzicarola in Trastevere, *Scrittura e Civiltà*, 2, pp. 163-207.
- Pollard, G. (1978). Thepecia system in the medieval universities. En Parkes, M. B. y Watson, A. G (eds.). *Medieval scribes, manuscripts & libraries*. Londres: Scolar Press, pp. 145-161.
- Rodríguez Díaz, E. (2001). La industria del libro manuscrito en Castilla: fabricantes y vendedores de pergamino (ss. XII-XV), *Historia. Instituciones. Documentos*, 28, pp. 329-331.
- Rubio, G. (1952). *La custodia franciscana de Sevilla. Ensayo histórico sobre sus orígenes, progresos y vicisitudes*. Sevilla: San Antonio.
- Rubio Merino, P. (1978). *Archivo de la Santa Metropolitana y Patriarcal Iglesia catedral de Sevilla*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Rubio Merino, P. (1997). Las constituciones del Hospital del Cardenal de Sevilla, *Memoria Ecclesiae*, 10, pp. 349-375.
- Sánchez Herrero, J. (1984). Centros de enseñanza y estudiantes de Sevilla durante los siglos XIII al XV, *En la España Medieval*, 4, pp. 875-898.
- Sánchez Herrero, J. (2009). Entre el creer y el saber. Autores de Andalucía de los siglos XIV y XV. En Malpica, A. et al. (coords.). *Historia de Andalucía, VII Coloquio*. Granada: Universidad de Granada, pp. 147-178.
- Sánchez Herrero, J. (2010). *De las primeras letras a la Universidad en la Sevilla de finales del siglo XV*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez Herrero, J. (2013). Convento de San Pablo el Real de Sevilla. En Peñalver Gómez, E. *Fondos y procedencia: Bibliotecas en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 126-129.
- Sánchez Herrero, J. (2015). Las bibliotecas del Colegio de Santo Tomás de Aquino y del Convento de San Pablo de la orden dominica en la ciudad de Sevilla. En Córdoba de la Llave, R. et al. (coords.). *Estudios en homenaje al profesor Emilio Cabrera*. Córdoba: Universidad de Córdoba, pp. 545-572.
- Sánchez Herrero, J. y Montes Romero-Camacho, I. (1988). Los colegiales sevillanos del Colegio Español de san Clemente de Bolonia (1368-1600). *Estudios sobre los orígenes de la Universidades españolas. Homenaje de la universidad de Valladolid a la de Bolonia en su IX Centenario*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1988, pp. 135-204.
- Sánchez Herrero, J. y Pérez González, S. M. (1998). Aprender a leer y escribir, libros y libreros en la Sevilla del último cuarto del siglo XV, *Edad Media. Revista de Historia*, 1998, 1, pp. 47-90.
- Sánchez Herrero, J. y Pérez González, S. M. (2003). Las gentes del saber o del libro en Sevilla entre 1472 y 1510. En *Andalucía medieval. Actas del III Coloquio de Historia de Andalucía*, vol. 6. Córdoba: Cajasur, pp. 453-469.
- Sánchez Herrero, J. y Pérez González, S. M. (2004). El libro en el ámbito doméstico sevillano. Primer cuarto del siglo XVI. En *VII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 93-97.
- Sancho de Sopranis, H. (1961). La Orden de Sancti Spiritus en el Arzobispado hispalense (1500-1600), *Archivo Hispalense*, 110, pp. 234-237.

Verger, J. (1999). *Gentes del saber en la Europa de finales de la Edad Media*. Madrid: Universidad Complutense.

Villaseñor Sebastián, F. (2009). Los “Yluminadores” en Castilla durante el siglo XV: consideración socioeconómica y particularidades del ofici, *De arte: revista de Historia del Artes*, 8, pp. 27-46.

Viña Brito, A. (2016). El juego de naipes en el primer siglo de la colonización canaria. ¿vicio o entretenimiento?, *Cartas diferentes. Revista canaria de patrimonio documental*, 12, pp. 221-244.



Liber scriptus

Roberto Maragliano (già Università degli Studi di Roma Tre)

Era dramma, o almeno così sembrava. Invece s'è rivelato tragedia.

Potrei affermarlo per tante delle realtà che stiamo vivendo nell'attuale frangente, dalla pandemia alla guerra in Ucraina, senza dimenticare la situazione politica italiana o quella europea, e pure dovendo ammettere che la condizione dell'Occidente tutto non è dissimile, nell'attuale fase di ridefinizione planetaria dei rapporti di potere.

Lo dico qui, invece, a proposito della scuola, problema e tema minimo, di limitato impatto materiale e di relativa incidenza sull'immaginario collettivo, soprattutto se confrontato con gli altri che ho richiamato.

1. Ma è proprio su questo confronto tra i diversi ordini di importanze dei problemi che mi preme, inizialmente, sollecitare l'attenzione.

Se pensiamo a covid, guerra in Europa, crisi energetica, attività politica non possiamo non riconoscere che tante cose sono cambiate o stanno cambiando, rispetto al cosiddetto 'mondo di prima' e all'idea che di esso ci eravamo fatti. Indubbiamente siamo stati costretti, dalla realtà stessa, e in pochissimo tempo, a cambiare prospettiva e iniziare a rivedere non solo le nostre proiezioni sul futuro ma anche certi nostri sguardi sul passato. La crisi diventata tragedia ci fa aprire gli occhi e constatare come la linearità dei processi, in cui tanto abbiamo creduto, possa assumere le fattezze di un frutto velenoso generato da una perversa illusione, ossia l'idea che la parte nostra della comune vicenda umana rispondesse, sia pure tra innumerevoli difficoltà e resistenze, a un disegno indelebile di progresso materiale, esistenziale, culturale. Non è così. Non è più così. Fa male ammetterlo. Ma è un male necessario, se vogliamo evitare di farci travolgere dalla nostra insipienza.

E sì che non erano mancati segnali di quel che sarebbe accaduto o stava per accadere, a dimostrazione della fragilità dell'assunto. Basti pensare alla produzione artistica che ha prevalso nel Novecento, non solo la prima metà, e non solo per le élite, e a come essa ci abbia resi partecipi di una costante messa in scena dei temi della catastrofe: partecipi inconsapevoli, o semplici spettatori, però, se poi di fronte a certi avvenimenti inattesi, ad esempio l'attacco alle Torri Gemelle, abbiamo reagito istintivamente pensando che fossero film, dunque non realtà. Quando, invece, avremmo dovuto lavorare a riconoscervi il precipitato di

realtà di un immaginario scomodo ma 'nostro', dunque non 'alieno' o diabolicamente indotto.

Già allora non c'era tempo per stupirci, tanto meno l'abbiamo oggi. Lo choc continuo chiede reazioni, non sospensioni. Nell'infrangere tanti degli schemi cui eravamo affezionati, il principio di realtà di cui siamo attori spinge la nostra ragione ad uscire dal letargo. Non potendo più sorprenderci della nostra sorpresa, dobbiamo reagire impegnandoci a capire cosa è in gioco, in questo frangente, e soprattutto per quanto riguarda la produzione e la ricezione di esperienza e sapere, dobbiamo farlo dentro uno spazio sempre più largo e denso, dove realtà e immaginario sono reciprocamente opachi. Lo sgretolamento dei confini non dovrebbe figurare solo come fenomeno luttuoso, va anche inteso e accolto come un momento liberatorio.

Per il tipo di discorso che propongo qui, e che riguarda l'identità di una scuola da ridefinire alla luce della condizione attuale di crisi/tragedia, occorre che, in primo luogo, ci impegniamo a riconoscere, appunto, la natura mobile del rapporto di interazione e scambio tra immaginazione e realtà. Con una parola alla moda, ma il cui significato vero non può non creare inquietudine, dobbiamo imparare a pensarci dentro il dramma della complessità; o, più crudamente, dentro la condizione di tragedia che essa provoca, per il fatto che questa condizione ci costringe a ridimensionare, e non di poco, il tratto di universalità che eravamo indotti ad attribuire a determinati assunti, la cui validità andrebbe ora associata a casistiche decisamente più limitate e contingenti di quelle consuete. Assieme alla linearità cade insomma anche l'universalità, e l'involucro entro il quale abbiamo custodito concettualizzazioni generali di questo tipo si mostra per quello che è, almeno oggi, ossia una rete a maglie larghe e per di più mobile, non, invece, un tessuto fermo, compatto e rigido.

Date queste premesse, che riguardano il mondo intero dentro il quale la scuola sta, ritengo doveroso proporre di includere nell'elenco degli gli assunti vacillanti, non più protetti da una filosofia condivisa di realtà, anche il tema dell'alfabetismo, uno e forse il più autorevole e indiscusso dei parametri di identificazione del ruolo generale che 'da sempre' attribuiamo alla formazione scolastica.

Allora, a che idea di edificio scolastico dovremmo far riferimento se accettassimo di prendere in considerazione il progressivo sfaldarsi di questo suo fondamento? E, interrogativo ancora più serio: quanto tempo abbiamo per accogliere, elaborare e attuare una simile prospettiva, anticipando la tragedia annunciata da tempo ma non riconosciuta, nemmeno ora che è sotto gli occhi di tutti? Intendo la tragedia caratterizzata dalla presenza di una società descolarizzata, impegnata a trasferire altrove i meccanismi più vitali della riproduzione di sapere, e di una scuola proletarizzata, che dentro un assetto comunitario vocato alla sterilità tende rappresentare il residuo sempre più retorico e fittizio di una perdita aristocrazia esistenziale. Mi chiedo e chiedo con insistenza: quanto tempo abbiamo? Domanda retorica, risposta scontata: pochissimo, forse nemmeno quello.

2. Dal punto di vista di una storia di lungo periodo è impossibile scindere la vicenda della scuola dalla vicenda del libro. Sono dispositivi che nascono assieme e assieme crescono, lungo una storia che copre quasi un millennio, almeno per la nostra parte di mondo, e che li ha visti appoggiarsi l'un l'altro in relazione al comune compito di fissare, riprodurre e trasmettere in modalità sempre più ampie dei quadri definiti di esperienza e di conoscenza. Da manifestazioni di una forma riservata, socialmente e culturalmente controllata di sapere si sono fatti espressioni ma anche agenti di una modalità sempre più inclusiva di cultura e di popolo. Con dei limiti, però, di cui oggi possiamo cogliere appieno il senso. Comunque, all'interno di quella prospettiva è impossibile scindere le sorti che l'innovazione tecnologica ha garantito al libro, con la stampa e la sua diffusione massiccia, dalle vicende di un'idea e di un modello di scuola orientati, anche in forza di quella risorsa materiale e mentale, a riprodursi e ampliarsi in una prospettiva tendenzialmente universale: la stessa che ha conosciuto un fortissimo impulso nell'ultimo secolo, quando le figure di libro e di scuola messe a punto nell'Europa nell'età moderna sono diventate una condizione di identificazione, per l'intero pianeta, del carattere superiore del 'sapere del libro' e del 'sapere della scuola' nonché della loro reciproca dipendenza.

Sbaglieremmo però se di questa storia cogliessimo solo la dimensione materiale e dunque ci limitassimo a riconoscere nel medium libro il primo, fondamentale, irrinunciabile strumento per la crescita della scuola e nel medium scuola il primo, fondamentale, irrinunciabile strumento per il veicolo della risorsa libro. C'è un elemento di concettualizzazione che non va trascurato e che forse al presente ha ancora più forza di quello materiale, in ragione del fatto che col tempo esso è andato iscrivendosi pressoché indelebilmente nelle mentalità e nelle singole menti intellettualizzate, fino a diventare ad un tempo realtà, dover essere e anche inconscio; dunque, fino a saturare l'intero campo dell'elaborazione in fatto di formazione, sia essa di tipo istituzionale o no.

Alludo con questo al nucleo di idee filosofiche (ed epistemologiche) che ruota attorno al rapporto tra oralità e scrittura, un tema su cui si è molto impegnata a suo tempo la cosiddetta 'scuola di Toronto' (Innis, Havelock, McLuhan, Ong, ecc.) e che ha trovato alimento dal succedersi delle diverse fasi di penetrazione del digitale, con la sua sintassi e la sua semantica, dentro le pratiche collettive e individuali di esperienza e conoscenza del mondo. Non a caso la prima di queste fasi, quella del pc come strumento aziendale e di comunicazione personale, si caratterizza per il dominio della scrittura, la seconda, con l'avvento della multimedialità, è segnata dall'oralità, mentre nella terza, segnata dai social, oralità e scrittura assumono e si scambiano vicendevolmente un ruolo secondario. Questo succedersi di fasi può essere inteso anche come perdita progressiva di esclusività e poi di superiorità del paradigma cognitivo centrato sulla forma 'testo' rispetto a quello centrato sulla forma 'rete'.

Se proviamo a proiettare questo schema sui modi di pensare e attuare le funzioni della scuola nel periodo che va dalla fine della seconda guerra mondiale al presente è agevole mostrare quanto essi siano stati tenuti al riparo di questa

problematica, dove il rapporto orale/scritto è dialogico e non gerarchico, e quanto quel modo di pensare e di fare trovasse legittimità nell'assunzione, maturata a conclusione dell'età moderna, in pieno diciannovesimo secolo, che fa dell'alfabetismo il parametro di fondazione e legittimazione del momento riflessivo della cultura, e della stampa (storicamente parlando, il primo mezzo della comunicazione di massa) la tecnologia di riferimento per il suo esercizio. Va riconosciuto che in quello sviluppo verso la collettività delle prerogative originarie, di tipo mentalistico, dell'aristocratica 'società delle lettere' non mancava il riconoscimento del ruolo di altre istanze di esperienza e conoscenza, come quelle connesse all'uso delle immagini, dei suoni, della manualità, del corpo. Ma, in mancanza di strumenti atti a riprodurre i meccanismi di funzionamento, tali istanze erano relegate in aree di riserva, la bottega o il teatro, e messe a carico del lavoro artigianale e dell'intrattenimento, artistico e no, comunque di un uso limitatamente riflessivo del corpo e delle mani.

Nel corso del XIX secolo il modello di cultura di cui sto dicendo trova giustificazione e sanzione nella nascita, in ambito europeo, delle scuole nazionali e nella scelta di attribuirne la gestione agli Stati. La loro precipua ragion d'essere è l'alfabetizzazione. Il secolo successivo, quanto mai travagliato per non pochi aspetti, ma non per questo, mantiene inalterato l'assunto ed anzi lo rinforza estendendone la portata e la presa sociale sia in prospettiva locale e nazionale, sia in prospettiva generale e internazionale. Questa idea di scuola intesa come apparato di formazione di una intellettualità riflessiva e di una testualità stampata vista come risorsa privilegiata e talora esclusiva per la sua attuazione è il terreno su cui si è coltivato e fatto crescere quel modello di intellettuale-libro che ancora oggi, nel pensiero di tanti, rappresenta il prodotto migliore della formazione scolastica e, più in generale, dello strato colto dell'assetto sociale. Così il cerchio si chiude: una scuola riflessiva che dà forma e si alimenta di una cultura riflessiva, veicolo artificiale (ma indotto come naturale) di principi di tipo analitico come ordine, linearità, pertinenza, distinzione, confine, razionalità, stasi, verità. Ne viene che tutto quanto esce da un simile impianto concettuale sopporta, agli occhi di chi lo attua, più o meno consapevolmente, lo stigma dell'ignoranza, dunque della malaeducazione.

Ciò ha impedito di capire per tempo come lo sviluppo dei processi sociali e comunitari crescesse, per ragioni di politica e di economia, anche attraverso altri meccanismi culturali, di diverso impianto logico, in quanto improntati a principi di tipo globale come connessione, integrazione, approssimazione, dinamismo, passione, vitalità e come fossero proprio queste prerogative cognitive a supportare e amplificare la fortuna, conosciuta lungo tutto il Novecento e soprattutto nella seconda metà, dai mezzi della comunicazione sociale centrati sulla riproduzione del suono e delle immagini in movimento. Questi media sono stati perlopiù intesi come veicoli di una 'non cultura' e non come agenti di una 'cultura altra', tutt'al più li si è accettati e usati come risorse con cui semplificare la parte più morbida e disponibile degli assetti collettivi di sapere, quella che, per riprendere una felice intuizione di Walter Benjamin, corrispondevano alle parti dei

libri di testo stampate in caratteri più piccoli. In altri termini, si è creduto di poter affidar loro, al massimo, un compito di divulgazione, e non ci si è chiesti se e come facessero altro e questo altro rivestisse un significato di cultura.

Questo doppio fenomeno, consistente in un compito riconosciuto di istruzione che si affidava alla scuola del libro e una pratica non adeguatamente riconosciuta di educazione che si tollerava venisse esercitata dai media della comunicazione sociale, ha prodotto una condizione per non pochi aspetti schizoide degli assetti ufficiali di cultura (il colto e l'incolto), al punto che tanti dei fenomeni che hanno caratterizzato le svolte nelle sensibilità collettive del secondo novecento (le cultura giovanili e di genere, le culture famigliari), hanno stentato ad essere riconosciuti e valorizzati adeguatamente, in sede politica (ma di una politica delle istituzioni coerente con i meccanismi dell'intellettualità mediata dalla scuola e dal libro), in quanto si erano alimentati e riproducevano i meccanismi di una comunicazione immediata, centrata sul contatto e l'immersione più che sull'astrazione, sul vissuto più che sul riflesso, sul simulato più che sul ragionato, sul biologico più che sul fisico. O, per dirla secondo lo schema di prima, sull'oralità più che sulla scrittura.

La scuola, per riprendere l'ormai proverbiale espressione di Althusser, continuava a funzionare e essere riconosciuta come apparato ideologico di stato, mentre parallelamente andava crescendo, a conferma di una opposizione che era di tipo esistenziale ed epistemologico, e che in ragione di questa caratteristica non doveva essere trattata solo in termini moralistici o estetici, un apparato ideologico di società centrato sull'azione dei media dell'esperienza e della comunicazione.

Se ci si riferisce al mondo che precede l'avvento del digitale questo schema contrappositivo salta agli occhi in tutta la sua evidenza, legittimando (e ricevendo legittimazione da) l'idea che il motore dell'apparato statale dovesse identificarsi con l'alfabetismo e che il motore dell'apparato sociale si identificasse con l'intrattenimento.

3. "Liber scriptus proferetur, in quo totum continetur". È la frase del Dies Irae che dice cosa accadrà quando il mondo avrà termine. Se la richiamo qui non è solo per il riferimento al libro e al giudizio, due fondamenti dell'idea di scuola che ancora nutriamo e di cui non smettiamo di nutrirci, ma per due altri aspetti di cui il rapporto con la cultura scolastica è meno evidente, almeno alla coscienza dei più. Come quelli anche questi due termini hanno a che fare con l'idea di una conclusione: sono la fine del mondo come realtà e la fine della totalità come sapere. Si tratta di due dolorose lacerazioni che la scuola e il suo impianto disciplinare, per come è vissuto all'interno e visto dall'esterno, stanno subendo da tempo, da quando, soprattutto, la mutazione digitale ha iniziato ad aggiornare un piano, non scritto e non previsto né prevedibile, di riconfigurazione materiale dei modi collettivi del praticare e pensare le esperienze di vita e di conoscenza. Stando a quanto sostenuto prima l'irreversibile salto di qualità indotto dalla tecnologia digitale e soprattutto dai quadri di sensibilità e di cultura di cui essa è tramite si caratterizza per il venir meno, materiale e ideologico, delle distinzioni tra i due

apparati. Non c'è più o meglio non funziona più lo schema contrappositivo centrato su una civiltà della scrittura che l'apparato scolastico custodisce gelosamente e gelosamente riproduce, e su una civiltà dell'oralità, di grado inferiore, amplificata e sostenuta dall'apparato dei media sociali: tutto tende a mescolarsi, a farsi rete, col venire meno o addirittura lo scomparire di alcune delle tradizionali semantizzazioni di quanto distingue il colto e dall'incolto. Nell'esperienza quotidiana lo scrivere si associa naturalmente all'ascoltare, al vede, all'agire, al trasformare, al simulare; la rappresentazione fisica del sapere si contamina con la sua rappresentazione biologica; il modello epistemologico della trasformazione si impone su quello della conservazione. Di fronte a questa colonizzazione epistemologica la parte forte, ottocentesca e novecentesca, della cultura soccombe, e con essa soccombe la scuola, che ne è stata fabbrica e via via tempio. Il libro del giudizio è esso stesso sottoposto al giudizio.

Se prima per dare un'impronta sonora al Dies Irae poteva andare bene Mozart oggi non possiamo evitare di chiamare in causa Verdi. Se prima, per salvare la scuola e il suo compito di acculturazione potevamo dedicarci a individuare quale parte di sapere fosse utile includervi, oggi che il dramma s'è fatta tragedia questo non basta più.

La questione di fondo che l'approssimarsi di un giudizio definitivo sta rendendo angosciosamente urgente, alludo con questo alla prospettiva subita (e non gestita, come chiedeva Illich) di una società descolarizzata, non è più quella del come ma quella del perché far scuola, con quali approcci, con quali saperi, con quali lingue.



I libri come silenziosi custodi della storia straordinaria della biblioteca che li conserva. La biblioteca arcivescovile "A. De Leo"

Katiuscia Di Rocco (Biblioteca Arcivescovile "A. De Leo" Brindisi)

1. Introduzione

La biblioteca arcivescovile "A. De Leo" di Brindisi si presenta come un unicum nel teatro della ricerca storica del Settecento, un vero presidio del cambiamento che mantenendo le radici ben salde nel terreno nel quale si nutrono, ha sviluppato una plasticità, nemica dell'immobilità, come un gioco di prospettiva contro qualsiasi illusione ottica.

Partendo dalle Tavole di Fondazione del 1798 (fig. 1) si comprende come la figura di mons. Annibale De Leo si presenti in modo estremamente particolare e sia assolutamente rilevante nella costruzione del patrimonio librario della più antica biblioteca di Terra d'Otranto che raccoglie da antiche pergamene dell'anno Mille (fig. 2) a 56 libri posti all'Indice (figg. 3-4). Nelle scelte delle opere mons. De Leo si distingueva per liberalità di carattere e pratica di visione di fatti sociali, per cui ad esempio il filosofo Giannone era da studiare e, nel caso, da correggere, ma mai da ignorare, come i protestanti Quesnel, Morino e Barbeyrac (Jurlaro, 1964). Prova di ciò è la presenza di un manoscritto di Pietro Giannone, *Trattato de' remedi contro le scomuniche invalide e proibizioni de' libri che si decretano da Roma*, di proprietà di mons. De Leo per nulla legato all'erudizione o alla storia locale. Il suo pensiero, invece, si associava alla filosofia economico-fisiocratica francese, e infatti acquistava l'edizione livornese dell'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alambert (fig. 11), che partiva dall'analisi minuziosa di ogni fonte giungendo ad una valutazione oggettiva delle cause e degli eventi. Così nella sua idea di Medioevo, considerato tenebroso e pieno di superstizioni, accordandosi in questo con la cultura illuminista, non riteneva affidabili nemmeno i documenti, ma trascriveva comunque minuziosamente diplomi e pergamene conservate nell'archivio capitolare nei tre volumi del *Codex Diplomaticus Brundusinus* (mss. B/57-B/59). Nel 1882 Ferdinand Gregorovius, storico e medievista tedesco, definiva la de Leo come "la più copiosa di tutte [le biblioteche]" salentine e di certo il patrimonio iniziale si era più che raddoppiato alla fine del XIX secolo, conservando tuttavia ben salde le ragioni della fondazione che erano tutte nella formazione dell'arcivescovo Annibale De Leo.

Nato a San Vito dei Normanni il 16 giugno 1739 (Liber baptizatorum), compì i suoi primi studi dai padri scolopi a Brindisi guidato dallo zio paterno Ortensio (ms. D/5), giurista, storico e scrittore (ms. D/18), quindi proseguì nel seminario fino a trasferirsi nel 1759 a Napoli dove frequentò le lezioni di ebraico di Ignazio Calci e quelle di diritto di Leonardo Stanzione e Giuseppe Cirillo (Perrino, 1977). Erano gli

anni in cui mise a punto il suo primo studio, *Delle memorie di M. Pacuvio antichissimo poeta tragico* (1763), anni in cui si laureò in diritto civile e canonico. Una formazione come si è detto che poneva una grande attenzione alla cultura francese e questo presto fu noto se quando le truppe francesi occuparono Brindisi, si eresse lo stesso Gioacchino Murat a tutelare l'episcopio da abusi vari poiché considerava De Leo uomo di grande rispetto (De Ciocchis, ms. B/52), tanto da citarlo come modello quando, facendo riferimento all'orfanotrofio di Santa Chiara, sottolineò che mons. De Leo aveva a cuore di insegnare un lavoro alle fanciulle acquistando telai e pagando gli insegnanti e la materia prima (lino e cotone). Annibale De Leo morì a Brindisi il 10 febbraio 1814 (*Liber mortuorum*) lasciando una fondazione importantissima: una biblioteca pubblica per la quale designò come primo bibliotecario, Giovan Battista Lezzi, collaboratore nel 1784 delle "Novelle letterarie" di Firenze e nel 1798 del "Giornale Letterario di Napoli" e che stilò il primo inventario dei libri custoditi nella biblioteca (fig. 5). In essa confluirono i volumi, circa 6.000 (figg. 6, 7, 8, 9, 10), della sua raccolta privata arricchita dall'acquisto, forse effettuato nel 1798, di parte di quella del cardinale Giuseppe Renato Imperiali (1651-1737) che essendo membro della Sacra Congregazione dell'Indice aveva la patente speciale per leggere i libri proibiti. Infatti, appartenevano a questa collezione una parte dei 56 testi che non era lecito leggere, altri poi il prelado ne acquistò per suo conto credendo fortemente "nel conoscere per poter rispondere" in maniera più ferrata ai protestanti. Mons. De Leo legò alla biblioteca beni propri che dovevano assicurarne un regolare funzionamento; nel testamento prescrisse che essa fosse, infatti, d'uso pubblico, collocata nei locali a piano terra del palazzo del seminario arcivescovile di Brindisi (e questo salvò il patrimonio dalle incursioni prima spagnole, poi francesi, quindi austriache e infine tedesche) e amministrata dagli arcivescovi pro-tempore nonché dalle quattro dignità del capitolo della basilica cattedrale.

2. Annibale De Leo e la ricerca dei classici. Opere.

Estremamente interessante per comprendere il pensiero filosofico del De Leo, è il *Discorso di fine anno 1768* (De Tommasi, 1814-1830) in cui affermava che tutti i popoli, antichi e moderni, avevano sempre creduto al soprannaturale, chiedendogli aiuto nei momenti di bisogno, ma convinzione del clerico era che i documenti fossero espressione della Storia e quindi della Provvidenza Superiore, al fine di edificare lo spirito umano e dunque era fondamentale la custodia e lo studio delle fonti. Forse proprio per tal ragione raccolse i decreti vescovili e le pergamene dell'archivio capitolare nell'opera *Codex Diplomaticus Ecclesiam vel civitatem pertinentiae continentur* (ms. B/57-60). Di epoca posteriore, scritte tra il 1775 e il 1783, erano i testi *Dell'antichissima Città di Brindisi e suo celebre porto* (1846) e *Origini e successi di San Vito* (1986), opera quest'ultima, citata ed elogiata da Giacomo Arditì (1879) ed Ermanno Aar (1880), storici noti a livello nazionale, che rimase incompiuta e che rievocava i fatti storici più rilevanti del paese natale di De Leo, San Vito dei Normanni. Le due corpose miscellanee, ultimi lavori della

produzione letteraria di De Leo, comprendevano gli scritti più vari da una *scriptura forensis*, che riassumeva le ragioni del seminario di Brindisi per l'esenzione dalle gabelle per i convittori, alla epistola postulatoria a Clemente XIII *pro extensione cultus Sanctorum Martyrum Hydruntinorum*, che poneva in essere una rappresentanza al re per l'apertura del porto, nella quale con grande lungimiranza prospettava l'urgente necessità di un rilancio del commercio di Brindisi (ms. D/5). Proprio in quest'ultimo scritto si coglieva la sensibilità già presente in De Leo verso la città ed il suo futuro e ciò fece di lui anche agli occhi dei suoi contemporanei un uomo dallo spirito aperto ed innovatore, attento ai processi dinamici che si susseguivano nel XVIII secolo.

Nella seconda miscellanea il prelado dedicava molto spazio alle lezioni di Sacra Scrittura tenute in cattedrale alla fine degli anni Sessanta e dedicate all'illustrazione del libro della Genesi. Inoltre, proprio in quest'ultima parte trovò spazio una memoria intitolata *Delle usure dei mutui*, in cui si assisteva ad una caratteristica personificazione dell'usura, definita "una terribile e proteiforme piaga sociale" bandita e perseguitata dai pontefici. Uno scritto nel quale si intravedeva una forte sensibilità sociale ed un'assimilazione dell'insegnamento tomistico.

Nell'opera *Dell'origine del Rito Greco della Chiesa di Brindisi*, compilata tra il 1781 e il 1794, si trattava il Medioevo come periodo tenebroso e pieno di superstizioni, accordandosi in ciò con la piena cultura illuminista, e in questa circostanza anche i documenti (ms. B/56) si ritenevano poco affidabili perché *fabbricati nel tempo dell'ignoranza e dell'impostura* (De Leo, 1974). Da qui la definizione del tempio di San Giovanni al Sepolcro, chiesa del XII secolo di Brindisi: "il cattivo gusto che si osserva nella sua architettura, ci fa venire in cognizione che sia stata riadattata dopo la decadenza delle arti, e perciò si è creduta opera dei mezzi tempi" (De Leo, 1971, p. 50).

Nonostante tutto ciò però i documenti dovevano essere ugualmente studiati. Già nella prefazione del testo dedicato a Marco Pacuvio (1763) il prelado sosteneva di non poter dire più di quanto i documenti dichiaravano, era cioè necessario attenersi dalla valutazione critica delle fonti che dovevano essere prive di giudizi e rievocazioni storiche.

In questa nuova ottica ricadevano anche i criteri del tutto originali con i quali voleva fare edizioni di raccolte antiche (De Leo, 1964) poiché lo scopo dello storico era quello di illustrare ai lettori le origini e le varie vicende che resero Brindisi importante nel periodo che andava dall'antica Roma alla crisi dell'Impero (ms. D/19), analizzandone la successiva decadenza per la quale indicava come causa: la divisione dell'impero, l'usura della riserva economiche, la flessione demografica, l'abbandono e l'impaludamento delle terre (De Leo, 1970).

Ultima tra le opere fu la *Memoria sulla cultura dell'agro di Brindisi* (De Leo, 1977) di gusto decisamente economico-fisiocratico come era evidente dal confronto che De Leo faceva tra la crisi economica che flagellava Brindisi con quella che avevano esaminato i fisiocratici francesi. Così rifletteva sul cambio di coltivazione tra uliveti e vigneti e della conseguente inflazione della domanda dei vini. L'arcivescovo

trattava anche della possibile soluzione del problema individuando alcune borgate rurali molto fertili in contrade lontane dalla città che potessero essere di forte interesse per nuovi agricoltori (ms. D/19). L'autore proponeva, inoltre, la radicale bonifica delle paludi di San Pancrazio e San Donaci, dove costruì un ampio frutteto e frantoio, appellandosi alla proprietà di questi centri alla mensa arcivescovile (Guerrieri, 1846). Quest'ultima opera ottenne giudizi molto lusinghieri a partire dal Reale Istituto d'Incoraggiamento per le Scienze Naturali e per la Rurale Economia e da qui gli ultimi riconoscimenti: membro ordinario della Società dell'Agricoltura, socio della Società Agraria della Calabria citeriore, della Società Economica della Provincia, dell'Accademia degli Immaturi di Napoli.

L'impostazione della formazione di De Leo era già evidente nel testo dedicato a Marco Pacuvio (1763) dove in più punti si evidenziava una vicinanza dell'autore alla corrente storiografia del Muratori (1721) e del Winckelmann: le fonti definivano i fatti come effetti di cause conseguenti ad altre cause, per cui era necessario analizzare gli avvenimenti e andare al di là dell'erudizione antiquaria. Inoltre, il De Leo aveva acquistato l'edizione livornese dell'*Encyclopedie* (1770-1775), leggeva gli *Acta Eruditorum* (1682-1745) di Lipsia e dunque si avvicinava ai fermenti della nuova era, ma moderava l'illuminismo in accordo con la fede cristiana: in buona sostanza i precetti morali venivano disputati meglio da Salomone e San Paolo che non da Platone o Socrate o Seneca o Cicerone. Gli storici classici meritavano rispetto, ma all'uomo giovava di più la storia sacra di quella profana: insomma, ammirabile era l'eloquenza degli antichi, ma non erano veritieri nei racconti, né per nobiltà di argomenti o di sentimenti. Gli autori greci e latini si formavano sui sapienti dell'antico Israele e dunque la cultura classica dipendeva da quella ebraica che si rivelava nettamente superiore perché portatrice di valori più profondi e veri.

De Leo non aveva nel suo stile la solennità tipica dei prosatori del Settecento, ma l'eleganza latina del periodare ed i concetti classici del pensiero che lo avvicinavano molto di più a Winckelmann, cioè al gusto teorico-classicista che intravedeva il medioevo ed il barocco come un'età buia e senza aspettative, di suo aveva poi inoltre una forte preparazione filologica e filosofica che gli determinava un'adeguata critica delle fonti. La *ratio* filosofica era importante per De Leo perché aiutava l'uomo a liberarsi dalla paura della vita e dell'ignoto e dall'idea della fortuna alla quale egli condizionava la propria esistenza invece la *virtus* non concedeva spazio al timore e costruiva un'esistenza libera da superstizioni.

3. L'eredità di mons. Annibale De Leo

Sono trascorsi 224 anni dalla data di fondazione della biblioteca pubblica arcivescovile De Leo e nei secoli gli obiettivi del suo fondatore non sono andati persi: in primis la ricerca della verità per difendere la quale è necessario conservare e tutelare la documentazione altrimenti si rischierebbe di perdere i punti di riferimento. Già alla fine del Settecento il prelado brindisino aveva ben in mente come le biblioteche e gli archivi fossero pilastri per la libertà. Non si tratta

di una definizione troppo ampollosa, ma anzi assolutamente lungimirante. Si prenda ad esempio in considerazione lo scandalo Windrush (Ovenden, 2021). Nel 2010 il ministero degli Interni britannico aveva distrutto intenzionalmente le carte di sbarco che documentavano l'arrivo nel Regno Unito nel 1948 di centinaia di immigrati dalla Giamaica questo perché il Governo aveva adottato un provvedimento: per non essere espulsi bisognava fornire le prove di residenza continuativa nel Regno Unito nonostante la cittadinanza ottenuta con il British National Act. Intanto però ci si era sbarazzati delle principali prove. Questo uno solo dei tanti esempi che si potrebbero fare.

Ad oggi alla luce di ciò che è accaduto ai luoghi della cultura dal marzo 2020 con l'epidemia da Sars-Covid 19 questa visione appare sempre più importante e meno scontata. Nei primi mesi nelle biblioteche e negli archivi si è respirata quasi l'aria di una "profezia dell'estinzione", come se dall'indomani si dovesse ritornare a leggere solo le stelle. Bisognava far tutto e subito perché "del domani non c'è certezza". Così, tenendo in mente il principio per il quale una biblioteca è un presidio della mutazione, una presa di coscienza, una nemica dell'immobilità, come un gioco di prospettiva contro qualsiasi falso movimento prodotto da illusioni ottiche non si è atteso il verdetto dal sapore marcatamente catastrofista e come un "cuentacuentos" (parola meravigliosa) la biblioteca De Leo ha continuato a raccontare la storia di questi secoli. Prima con la "Biblioteca a domicilio" (consegna di libri a domicilio in bicicletta) e poi il "Bebèlibri", regalando un libro a tutte le bimbe/i nate durante la pandemia: non un classico libro di stoffa con cui il bambino può giocare mentre fa il bagnetto, ma un vero e proprio testo di fiabe che i genitori devono leggere ai loro piccoli. E' un po' come spegnere le cattive notizie, non ascoltare la televisione, il telefono e guardarsi semplicemente negli occhi traendo nutrimento reciprocamente: bimbi ed adulti.

Si lavora ormai da anni in una strana atmosfera fatta di ansie, paure, caccia all'untore, timori più o meno razionali. Una sensazione di troppa lunga sospensione e confusione. E' crollata l'illusione del controllo della realtà e la fame dell'altro si è fatta paura. Sono completamente cambiati i ritmi della quotidianità familiare e lavorativa e quest'epidemia pare un grande esperimento sociale che ci dirà attraverso i social chi in realtà siamo. E' per questo che la resistenza delle biblioteche e degli archivi oggi è più importante che mai e mons. De Leo che ne ha voluto fare una Fondazione (quindi un istituto giuridico più autonomo) e non una semplice biblioteca, che ha voluto con forza che fosse nei locali del palazzo arcivescovile rendendola così più "protetta", che ha scritto fosse "pubblica" in un secolo in cui il sapere era ancora di pertinenza del clero e dei nobili, oggi ne sarebbe contento. Fin dai primi giorni della pandemia, nel marzo 2020, subito le richieste di prestiti domiciliari ed interbibliotecari sono aumentati notevolmente, le domande di scansioni, confronti e informazioni bibliografici si sono decuplicati. In tutti questi mesi non abbiamo mai interrotto la catalogazione che è vita per una biblioteca: un'azione conoscitiva sistematica volta a identificare e quantificare il patrimonio bibliografico, preliminarmente a qualsiasi intervento di gestione, tutela e valorizzazione di tale patrimonio. Si tratta di uno strumento importante di lavoro,

di ricerca e orientamento, che costituisce il primo fondamentale accesso al prezioso e raro patrimonio custodito nella biblioteca. Il tutto in un'ottica di divulgazione e disponibilità delle informazioni e dei documenti, ottimizzando così anche il nuovo sito rendendolo adatto per l'uso su ogni dispositivo mobile.

Durante questa pandemia che è stata vissuta simultaneamente da 4 miliardi di persone, ognuno di noi è stato chiuso per lunghi mesi istituendo una sorta di manuale di sopravvivenza. Siamo ancora scossi, impietriti dinanzi alla paura e alla morte, eppure in quei mesi siamo stati Protagonisti della Storia, quella che un giorno leggeremo ancora sui libri (speriamo) e ne siamo usciti (non ancora dai contagi) con una sola certezza: i luoghi della cultura devono essere dei luoghi di dialogo, di conversazione, di formazione e di incontro. Proprio così abbiamo conosciuto la signora Lilia. Una mattina di febbraio ha telefonato in biblioteca perché aveva ascoltato il nostro intervento nella trasmissione "Il Buon Vento - Idee e storie di chi cambia il mondo" su Radio Vaticana ed entusiasta di ciò che aveva ascoltato, ci racconta di come nata a Pola nel 1930, aveva dovuto abbandonare tutto nel 1946 e dopo diverse peripezie era giunta a Roma. Ci aveva promesso una lunga lettera e libri, bene non passa settimana che in biblioteca non arrivi un pacco della nostra nuova amica contenente libri ed anche una stampa antica a colori della città di Pola che abbiamo deciso di esporre accanto alla nostra Brindisi. Nessuno va per la sua strada da solo. Tutto ciò che facciamo nella vita degli altri, ritorna nella nostra.

Questa è l'eredità di mons. Annibale De Leo.

Bibliografia

Aar, E. (1880). Gli studi storici in Terra d'Otranto. *Archivio Storico Italiano*, 20, pp. 165-174.

Arditi, G. (1879). *La corografia fisica e storica della Provincia di Terra d'Otranto*. Lecce: Tip. S. Ammirato.

Bacci, D. (1924). *Caattedrale Brindisina*. Brindisi: Tipografia del Commercio.

Caliandro, I. (1972). *La biblioteca del Cardinale Giuseppe Renato Imperiali*, tesi di laurea non pubblicata, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università del Salento, Lecce, Italia.

De Ciocchis, G. (sec. XVIII), *Atti*. Manoscritto inedito.

De Leo, A. (1846). *Dell'antichissima città di Brindisi e suo celebre porto. Memoria inedita*. Napoli: Società Filomatica.

De Leo, A. (sec. XVIII). *Sacra brundusinae ecclesiae monumenta*. Manoscritto inedito.

De Leo, A. (sec. XVIII). *Codex Diplomaticus brundusinus*. Vol. I. Manoscritto inedito.

De Leo, A. (sec. XVIII). *Codex Diplomaticus brundusinus*. Vol. II. Manoscritto inedito.

De Leo, A. (sec. XVIII). *Codex Diplomaticus brundusinus*. Vol. III. Manoscritto inedito.

De Leo, O. (sec. XVIII). *Brundusinarum pontificum eorumque ecclesiae monumenta*. Manoscritto inedito.

De Leo, O. (1754). *Brundusinarum Pontificum eorumque ecclesiae monumenta libri duo critice chronologie dispositi presertim eiusdem ecclesiae sanctorum acta illustrantur diplomataque quam plurima hactenus inedita opportuna exhibentur dissertatione praemissa de antiquo urbis prospectu ubi de eius situ origine varioque fato, portus celebritate, veteribus diis, nummis, inscriptionibus, suisque viris illustribus perfunctorie agitur*. Manoscritto inedito.

- De Tomasi, G. B. (1818). Annibale Di Leo. In Martuscelli D. (a cura di), *Biografia degli uomini illustri del Regno di Napoli ornata de loro rispettivi ritratti*. Napoli: Nicola Gervasi al Gigante, n. 23, n.n.
- Di Leo, A. (1763). *Delle memorie di M. Pacuvio Antichissimo Poeta Tragico. Dissertazione*. Napoli: Stamperia Raimondiana.
- Diderot, D., D'Alembert, J. B. (1770-1775). *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres*, I-XVII. Livourne: de l'Imprimerie des éditeurs.
- Di Rocco, K. (2007). Indice de' Libri Proibiti che si conservano nella Pubblica Libreria di Brindisi fondata dall'Ill.mo e Rev.mo Mons. D. Annibale De Leo. *Parola e Storia*, 2, 227-248.
- Francavilla, A. (2000). *Annibale De Leo un arcivescovo brindisino del Settecento*, tesi di laurea non pubblicata, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università del Salento, Lecce, Italia.
- Guerrieri, V. (1846). *Articolo storico su' Vescovi della Chiesa Metropolitana di Brindisi*. Napoli: Stamperia della Società Filomatica.
- Jurlaro, R. (1964). Annibale De Leo nella storia della storiografia italiana. *Ricerche e Studi*, 1, pp. 29-38.
- Jurlaro, R. (1974). *Dell'origine del rito greco nella Chiesa di Brindisi. Brindisi nell'alto Medioevo*. Brindisi: Amici della A. De Leo.
- Lezzi, G. B. (sec. XVIII). *Memorie dei letterati salentini*. Manoscritto inedito.
- Lezzi, G. B. (sec. XIX). *Inventario di tutti i libri che si conservano nella pubblica libreria fondata dall'Ill.mo Mons. Annibale De Leo*. Manoscritto inedito.
- Liberati, G. (1970), Annibale De Leo e la cultura del '700 in Brindisi. *Brundisii res*, II, pp. 13-19.
- Muratori, L. (1721). *Riflessioni sopra il buon gusto nelle scienze, e nelle arti. Divise in due parti*. Colonia [ma Napoli]: F. Ricciardo.
- Ovenden, R. (2021). *Bruciare libri. La cultura sotto attacco: una storia millenaria*. Milano: Solferino.
- G. Perrino, G. (1977), Annibale De Leo teologo, storico, pastore. *Brundisii res*, 7, pp. 271-293.
- Stato Stampacchia, A. (1971), Giovanni Battista Lezzi primo bibliotecario della "De Leo" e biografo salentino. *Brundisii res*, III, pp. 57-76.

Le Immagini citate nel testo:

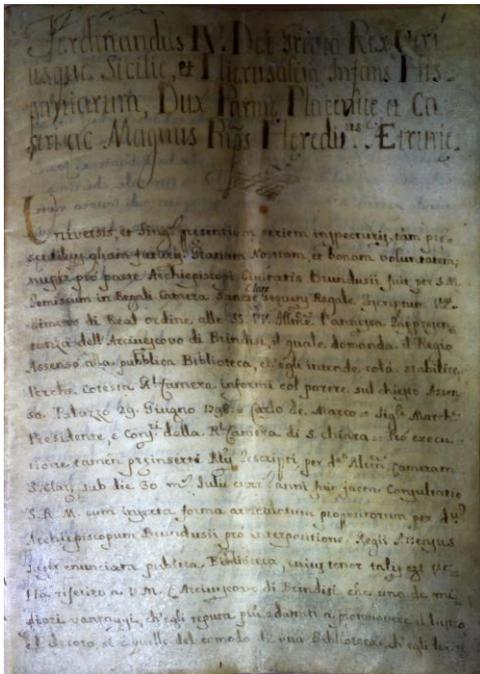


Fig. 1

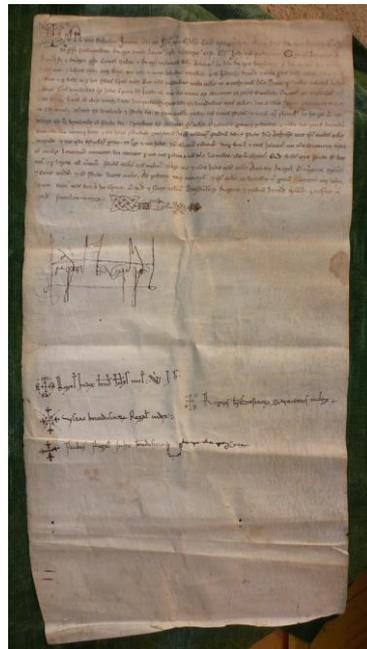


Fig. 2

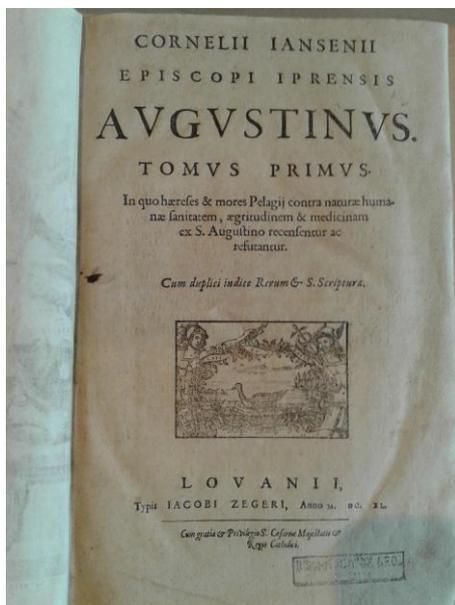


Fig. 3

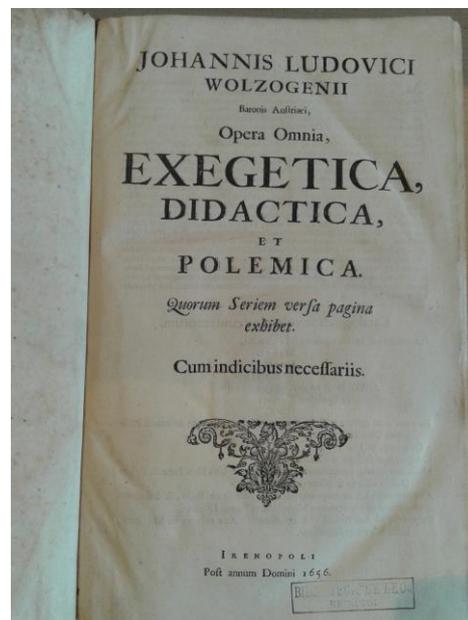


Fig. 4

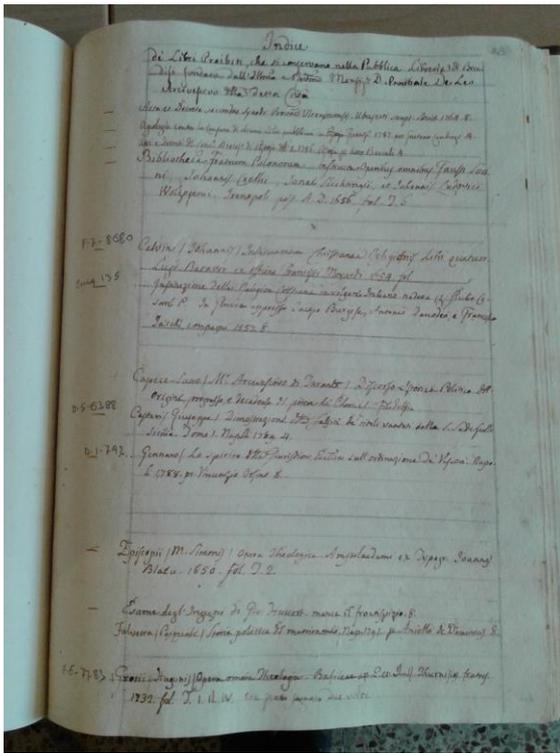


Fig. 5



Fig. 6



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9



Fig. 10

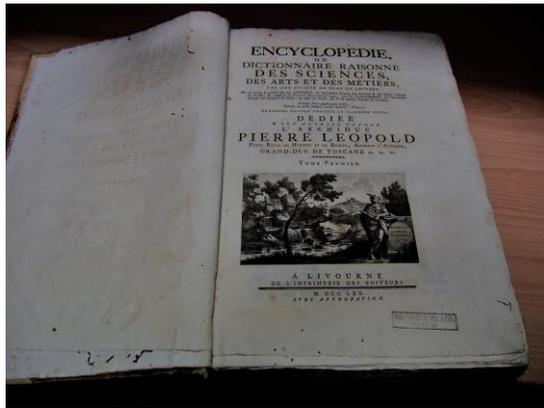


Fig. 11

Italo Toscani e l'educazione dell'infanzia socialista tra guerra e dopoguerra (1915-1920)

Daria De Donno (Università del Salento)



Il tema della propaganda di guerra per l'infanzia è stato al centro del dibattito storiografico europeo degli ultimi trent'anni specialmente nel contesto francese (Audoin-Rouzeau, 1993, 1995, 2004; Faron, 2001; Pignot, 2004a, 2006, 2012a, 2012b; Zunino 2012; Backer, 2014; Paul, Ross Johnston e Short, 2016) che ha fatto da battistrada a una più ampia e articolata riflessione su una questione ancora vitale e suscettibile di nuove prospettive di indagine. D'altra parte, l'interesse crescente per una lettura della Grande guerra lontano dal fronte ha sollecitato nel tempo anche in Italia chiavi interpretative sempre più attente al rapporto guerra-infanzia teso a mettere in evidenza l'impatto del conflitto sulla società attraverso una pluralità di declinazioni, di approcci, di fonti.

Ad aprire il dibattito nel panorama editoriale italiano è stato Antonio Gibelli con il suo *Il popolo bambino* (2005) che rappresenta ancora il testo di riferimento per gli studi sull'infanzia nella storia del Novecento. Nel collegare in una linea di continuità e contiguità la Grande guerra e il regime fascista fino alla drammatica esperienza di Salò, l'autore porta alla luce le dinamiche complesse di un lungo processo di nazionalizzazione e di progressiva militarizzazione dei fanciulli, che divengono per le classi dirigenti, per le istituzioni culturali e religiose, per gli stessi apparati politici energie nuove da attivare e da mobilitare con una strategia pedagogica che si avvale di tutti gli strumenti della comunicazione di massa del XX secolo. Rispetto alle pratiche politiche e culturali per «educare, conquistare, sedurre, se occorre ingannare» (Gibelli, 2005, p. 4) si fa un uso nuovo, capillare di libri, giornali, opuscoli, cartoline, fumetti, giochi, giocattoli funzionali a ridefinire l'immaginario collettivo a sostegno della nazione in armi.

Si pensi alla quotidianità scolastica. Nella maggior parte delle ricerche che hanno affrontato il tema dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni durante la Grande guerra, è stato evidenziato il contributo delle istituzioni nel promuovere una pedagogia nazional-patriottica destinata ad alunni e famiglie, che invadeva la sfera pubblica e quella privata andando a modificare la percezione del conflitto che si combatteva al fronte. Il ruolo degli/delle insegnanti (delle maestre in particolare) (Soldani, 2010) diviene cruciale nel trasmettere i valori nazionalizzanti della disciplina e dell'obbedienza, dell'etica del sacrificio, del senso della parsimonia e del risparmio. Anche l'impianto di insegnamento si rinnova nel metodo e nei contenuti, grazie all'impiego di strumenti particolarmente persuasivi che ricorrono con sempre maggiore frequenza alla suggestione evocativa ed

emotiva delle immagini e sperimentano nuove pratiche di contatto e di avvicinamento tra la scuola e la trincea, attraverso la partecipazione alle cerimonie per gli anniversari; con il coinvolgimento nella raccolta per «l'oro alla patria» o nel confezionamento degli indumenti per i soldati; con l'esecuzione di canti patriottici in classe o l'invio di lettere ai militari al fronte (Gibelli, 2005; Maida, 2017).

La campagna di sensibilizzazione per “spiegare, giustificare e fare amare” una guerra che nel caso italiano non poteva essere motivata dalla scelta difensiva, si infittisce anche fuori dalle aule scolastiche. I canali di circolazione e di divulgazione pensati per i più piccoli si moltiplicano; i linguaggi si semplificano, si intensificano, si “brutalizzano” (Gibelli, 2005). Da questo punto di vista, la letteratura illustrata per l'infanzia è un osservatorio privilegiato per comprendere la virata comunicativa. Si pensi, per esempio, ai personaggi delle storie del «Corriere dei Piccoli», supplemento domenicale del «Corriere della Sera», che denunciano la «barbarie» del nemico e incitano alla mobilitazione e alla tenuta del fronte interno attraverso la rappresentazione del bambino-eroe che offre il suo contributo con l'obbedienza e il sacrificio (Chiti Lucchesi, 1986; Meda, 2006; Loparco, 2011; Bianchi, 2013, 2017); o alle cronache e ai racconti de «La Domenica dei fanciulli», che dal 1915 si riempiono di messaggi di odio e di vendetta (Guidi, 2010, 2016); o ancora ai romanzi di guerra per l'infanzia, come *Il cuore di Pinocchio* di Paolo Lorenzini (in arte Collodi Nipote) uscito nel 1917 (Bertone, 2018). Anche le testate socialiste che fino alla vigilia del conflitto avevano esortato i piccoli alla pace e alla solidarietà (Meda, 2013) interrompono le pubblicazioni o indugiano alla retorica della guerra necessaria, come dimostrano, per esempio, i numeri unici «Alba di Maggio» e «Italia», pubblicati rispettivamente nel 1915 e nel 1916, che hanno una «doppia anima» tra i «messaggi di pace e di fratellanza» e «altri tipi di messaggi in cui si faceva invece appello all'ardore e al coraggio dei fanciulli» in difesa della sovranità nazionale (Loparco, 2017, p. 108).

Come emerge da queste rapide annotazioni, l'interesse degli studiosi per le dinamiche di costruzione del consenso allo sforzo bellico sul fronte interno ha messo in luce la portata di una cultura di guerra capillare e di lungo periodo, nella quale bambini e bambine divengono di volta in volta «vittime, attori, testimoni» (Pignot, 2004b, p. 627). L'attenzione privilegiata a questa «inedita didattica di guerra» (Fava, 2010, p. 149) ha portato a trascurare nelle indagini la dimensione non istituzionalizzata di iniziative che propongono percorsi didattico-pedagogici costruiti su un bagaglio di valori alternativo al canone dominante della propaganda bellicistica. In quest'ultima direzione, il contributo intende approfondire il progetto educativo per l'infanzia del proletariato pensato e promosso nell'ambito della Federazione giovanile socialista italiana dal giornalista ligure Italo Toscani, uno dei più prolifici scrittori di letteratura per l'infanzia del primo Novecento, dal 1912 direttore dell'organo socialista giovanile «L'Avanguardia».

L'intuizione di Toscani è significativa perché si spinge oltre la mera propaganda contro la guerra, arrivando a elaborare un progetto strutturato a medio-lungo termine che mette al centro – come ebbe a scrivere lo stesso Toscani – «le nostre

reclute di oggi e i nostri combattenti di domani»¹. Porre attenzione alle componenti più deboli del tessuto sociale, sopraffatte dalle sofferenze, travolte dalle privazioni e dai lutti significava cogliere con lucidità i cambiamenti sociali indotti dalla guerra e le sfide che sarebbero state schiuse dal dopoguerra.

La questione mi sembra rilevante per più motivi. Intanto, perché il tema dell'educazione socialista per i più piccoli è un argomento poco approfondito dalla storiografia specialmente per il periodo che precede il secondo conflitto mondiale. Ma non solo. È interessante per esempio il fatto che i promotori delle iniziative siano dei ragazzi di età compresa tra i 15 e i 20 anni i quali, rispetto ai coetanei infatuati di interventismo e bellicismo (Albanese, 2008; Papa, 2013; Papadia, 2013; Isnenghi, 2014, 2015), si fanno interpreti di un patrimonio di idee e di contenuti fedele ai principi dell'antimilitarismo, della solidarietà, dell'internazionalismo, rispetto a una congiuntura in cui si susseguono provvedimenti sempre più coercitivi nei confronti delle voci dissidenti, con il potenziamento della censura, l'inasprimento della vigilanza e della repressione, l'esecuzione di decreti eccezionali contro il disfattismo, in una temperie, anche sul piano emotivo e psicologico, che dopo Caporetto assume le dimensioni di una vera e propria caccia alle streghe.

In questo contesto, Toscani intuisce le potenzialità del progetto di costituzione di una rete di organizzazioni infantili, non solo per colmare la "decimazione" delle sezioni dovuta alle chiamate al fronte, ma soprattutto, in una prospettiva di più lungo periodo, per formare una generazione in grado di «rifondare» l'Europa sui valori della fratellanza, del pacifismo, dell'internazionalismo.

La proposta pedagogico-educativa prende forma tra la primavera e l'estate del 1915, proprio quando l'esercito italiano si accinge alle prime prove del fuoco. Il 13 giugno è inaugurata sull'«Avanguardia» una sezione speciale *Pei più piccoli*, concepita come mezzo di divulgazione dei valori socialisti a supporto dei programmi dei circoli infantili. Nelle «novellette sociali ed educative per divertimento e l'ammaestramento» delle reclute più giovani, si raccontano vicende di povertà, di sofferenza, di indifferenza per le classi subalterne, ma anche storie di «passione ardente», di solidarietà e di presa di coscienza sotto la spinta delle idealità del socialismo, rappresentato metaforicamente dalla "luce salvifica"². La rubrica è mantenuta per circa due mesi, per essere sostituita, nelle intenzioni del direttore, da un giornalino «di coltura infantile» intitolato «Il Germoglio», pensato come complemento dell'organo federale (Meda, 2013). La pubblicazione del quindicinale di otto pagine, con novelle illustrate e brevi biografie di poeti e di uomini illustri, curato quasi per intero da Italo Toscani, avrebbe rappresentato il primo esperimento di giornale socialista «di partito» rivolto all'infanzia e si sarebbe posto come strumento per contrastare anche sul terreno della formazione e del formulario comunicativo la sistematica e diffusa propaganda guerrafondaia. Il primo numero, preceduto da una serie di consigli di

¹ «L'Avanguardia», 5 settembre 1915.

² I quattro racconti pubblicati nella rubrica sono tutti di Italo Toscani: *Il piede nudo* (13 giugno); *La treccia tagliata* (20 giugno); *Il Richiamo* (4 luglio); *La casa vuota* (25 luglio).

letture da adottare nelle nascenti istituzioni infantili³, esce il 10 novembre 1915 e registra una tiratura di circa 6000 copie⁴. L'iniziativa editoriale, però, si interrompe nel gennaio del 1916 con l'uscita di appena quattro numeri, a causa di una grave malattia di Toscani e, nonostante gli annunci di una repentina ripresa, il quindicinale rivedrà la luce soltanto nel 1919 per poi cessare definitivamente nel luglio del 1920⁵ (Meda, 2013; De Donno, 2018).

Contestualmente, vengono delineate le norme di funzionamento e sono precisati gli scopi formativi dei circoli infantili. Presumibilmente è lo stesso Toscani a compilare lo Statuto *Per l'infanzia socialista*, annunciato nell'ottobre del 1915 ma approvato e pubblicato cinque anni più tardi⁶. Nei criteri proposti, frutto di una approfondita conoscenza dei metodi didattico-pedagogici, si percepisce immediatamente l'influenza di Angelo Tasca e della "tendenza culturalista" di cui lo scrittore e politico torinese era il massimo sostenitore. Ne è testimonianza una lettera di Tasca a Toscani del settembre 1915, nella quale sono indicate letture sull'educazione dell'infanzia e dell'adolescenza; studi di psicologia pedagogica; opere di narrativa (da Dickens a Tolstoj, a Ruffini), considerate «una miniera dove il pedagogo può trovare cose preziose» (Meda, 2013, pp. 106-107).

Secondo quanto indicato nello schema di Statuto, diviso in otto articoli, i circoli avrebbero dovuto radunare bambini e bambine di età compresa tra gli 8 e i 15 anni, preferibilmente figli di lavoratori, da preparare con letture «amene»; giochi collettivi «per sviluppare il senso della solidarietà»; passeggiate istruttive in campagna («per far capire al fanciullo tutte le bellezze della natura all'infuori dei dogmi e delle restrizioni mentali») o tra i monumenti locali («per avvicinare il bambino al segreto della storia»); sono previsti anche festeggiamenti in occasione di ricorrenze socialiste e di commemorazioni «per avvicinarli a noi a traverso la commozione, la sorpresa, la soddisfazione di sentirsi più grandi»; e ancora cicli di conferenze e lezioni serali, complementari a quelle scolastiche⁷.

L'esperimento non incontra unanime consenso nel movimento giovanile. Attraverso le colonne dell'«Avanguardia», in uno spazio *ad hoc* denominato *Per*

³ *Piccole voci*, un libro di novelle educative di Italo Toscani, con illustrazioni «in edizione di lusso»; *Pei più piccoli*, quattro novelle sempre di Italo Toscani; una serie di letture di «propaganda infantile», come *Lasciate che i fanciulli vengano a noi*; *Guardando la vita*; *I fanciulli e la guerra*. Molte delle novelle di Toscani saranno pubblicate nuovamente nel dopoguerra dalla casa editrice Primavera, come nel caso di *Piccole voci*, uscito nel 1923, con illustrazioni di Ugo Ortona e *La casa vuota e altre novelle*, uscito sempre nel 1923, con illustrazioni dei pittori Bruno Angoletta e Luigi Melandri, che, oltre a *La casa vuota*, contiene i racconti *Il piede nudo* e *La treccia tagliata*, già pubblicati come si è detto sull'«Avanguardia».

⁴ ARCHIVIO CENTRALE DELLO STATO (=ACS), MINISTERO DELL'INTERNO (=MI), DIREZIONE GENERALE DI PUBBLICA SICUREZZA (=DGPS), F1 stampa sovversiva, b. 34, fasc. 40 e 57, 1915-1916.

⁵ «L'Avanguardia», 19 marzo 1916; ACS, MI, DGPS, F1, b. 34, fasc. 57.40, Roma, 1 aprile 1916.

⁶ *La nostra preparazione*, in «L'Avanguardia», 17 ottobre 1915. Per lo schema di regolamento si veda *Statuto federale, Statuto della Federazione giovanile socialista italiana*, in Federazione Giovanile Socialista Italiana aderente al Psi (a cura di), *Statuto federale con aggiunti il programma della Intern. Giov. Comunista, il programma della F.G.S.I., le norme per la costituzione dei Circoli Giov. e dell'Infanzia socialista*, Roma, Cooperativa tipografica italiana, 1920, pp. 27-31.

⁷ *Statuto federale*, cit., pp. 28-30.

l'Infanzia socialista, si avvia un acceso confronto sui metodi, i contenuti, gli scopi delle nuove organizzazioni, da cui emergono due opposti orientamenti: uno di matrice politico-ideologica, secondo cui l'educazione infantile dovrebbe essere declinata attraverso la propaganda politica; un'altra più tradizionale, che mette in discussione il carattere spiccatamente di partito che si vorrebbe conferire alle nuove istituzioni, con il rischio di vanificarne la missione indirizzata a sensibilizzare l'infanzia alle problematiche sociali al di là della catechesi politica. A prevalere saranno le ragioni a sostegno di una formazione di stampo apolitico rivolta all'elevazione intellettuale, fisica e morale del fanciullo nel quale stimolare la capacità di riflessione, il ragionamento, l'autonomia di pensiero (De Donno, 2018). I primi circoli si formano già tra la primavera e l'estate del 1915. Non si dispone di dati quantitativi seriali, ma le informazioni che si possono ricavare offrono un quadro incoraggiante da Nord a Sud, anche sul piano programmatico, che prevedeva cicli di lezioni giornaliere in cui è inserita anche la ginnastica; gite di istruzione; giochi educativi; letture e conferenze domenicali alcune delle quali «illustrate da numerose e suggestive proiezioni» ed anche una sezione filodrammatica «per stimolare maggiormente allo studio e nello stesso tempo a scopo di divertimento»⁸ (De Donno, 2021).

L'esperimento delle organizzazioni infantili prosegue, sebbene in maniera più episodica, fino all'ultimo anno di conflitto, con la costituzione di circoli in almeno settanta località italiane (Dogliani, 1983), favorendo il trend ascensionale degli iscritti alla Fgsi che alla fine del 1919 raggiungono le 35 mila unità, con l'ingresso di una folta schiera di quindicenni e sedicenni che arrivano a rappresentare il 75% degli effettivi (Martinelli, 1976).

Per i primi mesi dalla fine della guerra non si hanno informazioni sufficienti per una ricostruzione numerica e geografica del fenomeno, ma sicuramente la proposta pedagogica per i fanciulli resta una priorità per Italo Toscani (ormai da tempo fuori dalle file giovanili), che si fa promotore della ripresa editoriale del «Germoglio», interrotta nella primavera del 1916. Il primo numero, rinnovato nella veste tipografica, nei contenuti, negli obiettivi, esce il 28 dicembre 1919. Gli argomenti affrontati nei racconti illustrati a colori, nelle novelle, nelle rubriche e nelle cosiddette «fiabe a quadretti» - mutate dall'esperienza del «Corriere dei Piccoli» - non si limitavano più a diffondere messaggi di pace e di solidarietà e ad approfondire tematiche etiche e sociali, ma si addentravano anche in argomenti di attualità politica, con riferimenti agli orrori della guerra appena conclusa, ai sentimenti di pietà e di solidarietà nei confronti del "nemico", ai valori dell'antimilitarismo e del pacifismo, alle rivendicazioni dei lavoratori. La finalità – si legge nel trafiletto di presentazione – è insegnare ai fanciulli «a vedere il mondo, a vedere la società con altri occhi da quel che si è fatto sinora»⁹ per «radicare nelle coscienze di domani tutta l'avversione alla violenza bestiale e tutta la volontà illuminata e serena del bene che noi non abbiamo potuto fare», come aveva scritto lo stesso Toscani nel caldeggiare la sua iniziativa presso il Consiglio

⁸ «L'Avanguardia», 2 aprile 1916.

⁹ *Almanacco socialista italiano 1920*, Milano, Società editrice "Avanti!", 1920, p. LXXIV.

d'amministrazione della Società editrice «Avanti!» (Meda, 2013, p. 108). Il progetto, anche questa volta, non è destinato a durare e cesserà definitivamente – come si è detto – nell'estate del 1920: «probabilmente – scrive sempre Toscani nel trafiletto di commiato – il proletariato non ha ancora capito che bisogna pensare ai piccoli come ai grandi» (Meda, 2013, p. 119).

Come è facile intuire, nel clima dei convulsi anni postbellici, di fronte a problematiche ritenute più urgenti per la tenuta della Federazione giovanile, tormentata da forti frizioni interne e da cruciali scelte politiche, la piattaforma programmatica per l'infanzia subisce una rimodulazione nell'agenda degli organi dirigenti. In particolare, tra il 1920 e il 1921, gli anni in cui si prepara il passaggio dei giovani socialisti al nascente partito comunista d'Italia (De Donno, 2020; Gorgolini e Dogliani, 2021), il tema dell'organizzazione infantile sembra quasi scomparso dalle colonne dell'«Avanguardia». Solo dal 1922 la questione ritorna con più frequenza tra gli argomenti affrontati sulla testata giovanile, ora divenuta organo della Federazione giovanile comunista. Si parla dell'organizzazione dei «Gruppi dei fanciulli comunisti»; è prevista anche la pubblicazione di un nuovo foglio di propaganda e di educazione, intitolato «Il Fanciullo proletario» che, raccogliendo l'eredità del progetto editoriale lanciato da Toscani con «Il Germoglio», si sarebbe dovuto affermare come «vero e proprio organo a stampa di un'organizzazione infantile di partito» (Meda, 2013, pp. 143-144). Dell'atteso quindicinale illustrato, però, sarebbe uscito un solo numero il 10 settembre 1922. Siamo ormai a poche settimane dalla marcia su Roma. Nel giro di alcuni mesi, l'attività dei gruppi infantili e in generale degli organi del partito è duramente colpita dalla repressione fascista, che avrebbe dissolto per il momento le aspettative e le speranze coltivate dalla gioventù ribelle, dando vita a un contesto nel quale l'educazione dell'infanzia sarebbe divenuta funzionale esclusivamente alla costruzione della nuova Italia mussoliniana.

Bibliografia

- Albanese, G. (2008). *Essere giovani nel 1915*. In Isnenghi, M. e Ceschin, D. (a cura di). *Gli italiani in guerra: conflitti, identità, memorie dal Risorgimento ai giorni nostri. La Grande Guerra: dall'intervento alla «vittoria mutilata»*. Torino: Utet, vol. III, pp. 157-167.
- Audoin-Rouzeau, S. (1993). *La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*. Paris: Colin.
- Audoin-Rouzeau, S. (1995). *L'enfant de l'ennemi (1914-1918). Viol, avortement, infanticide pendant la Grande Guerre*. Paris: Aubier.
- Backer, A. (2014). *Voir la Grande Guerre. Un autre récit 1914-2014*. Paris: Colin.
- Becker J.J. e Audoin-Rouzeau, S. (a cura di). (2004). *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918. Histoire et culture*. Paris: Bayard.
- Bertone, M. (2018). *L'infanzia mobilitata con "Il cuore di Pinocchio"*. In *Cahiers de la Méditerranée*, 1, pp. 139-152.
- Bianchi, R. (2013). *The Great War in comics. France and Italy 1914-2012*. In Mondini, M. e Rospocher, M. (a cura di). *Narrating War: Early Modern and Contemporary Perspectives*, Bologna-Berlin: il Mulino-Duncker & Humblot, pp. 205-223.

- Bianchi, R. (2017). *La mobilitazione del fumetto, 1914-1918*. In Procacci G. e Scibilia C. (a cura di). *La società italiana e la Grande Guerra*, Milano: Unicopli, pp. 284-292.
- Chiti Lucchesi, E. (1986). *Donne, bimbe e bambole nell'immaginario di guerra*. In Zadra, C. (a cura di), *La Grande Guerra. Esperienza, memoria, immagini*. Bologna: il Mulino, pp. 405-420.
- De Donno, D. (2018). *Una «union sacrée» per la pace e per la rivoluzione. Il movimento dei giovani sovversivi meridionali contro la guerra (1914-1918)*. Firenze: Le Monnier.
- De Donno, D. (2020). Il lungo biennio rosso dei giovani socialisti meridionali. *Progressus*, 2, pp. 67-90.
- De Donno, D. (2021). «Pei gruppi femminili e per l'infanzia socialista». Il progetto educativo dei giovani socialisti italiani dalla guerra all'avvento del fascismo. In *Itinerari di Ricerca Storica*, 1, pp. 145-160.
- Dogliani, P. (1983). «*La scuola delle reclute*». *L'Internazionale giovanile socialista dalla fine dell'Ottocento alla prima guerra mondiale*. Torino: Einaudi.
- Faron, O. (2001). *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la première guerre mondiale, 1914-1941*. Paris: Éditions La Découverte.
- Fava, A. (2010). *Mobilitazione patriottica, assistenza all'infanzia, educazione nazionale nella scuola elementare dell'Italia in guerra (1915-1918)*. In Menozzi, D., Procacci, G. e Soldani, S. (a cura di). *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*. Milano: Unicopli, pp. 147-182.
- Gibelli, A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Gorgolini, L. e Dogliani, P. (2021). *Un partito di giovani. La gioventù internazionalista e la nascita del Partito comunista d'Italia (1915-1926)*. Firenze: Le Monnier.
- Guidi, L. (2010). «*Maledetto chi parla di pace...*». *La Grande guerra sulle pagine di una rivista per l'infanzia*. In Menozzi, D., Procacci G. e Soldani, S. (a cura di). *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, Milano: Unicopli, pp. 213-236.
- Guidi, L. (2016). *La mobilitazione dell'infanzia*. In Bartoloni, S. (a cura di). *La Grande guerra delle italiane. Mobilitazioni, diritti, trasformazioni*, Roma: Viella, pp. 213-227.
- Isnenghi, M. (2014). *Passati remoti. 1914-1919. Due saggi sulla Grande guerra*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Isnenghi, M. (2015). *Convertirsi alla guerra. Liquidazioni, mobilitazioni e abiure nell'Italia tra il 1914 e il 1918*. Roma: Donzelli.
- Loparco, F. (2011). *I bambini e la guerra: il Corriere dei piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Firenze: Nerbini.
- Loparco, F. (2017). «Siate audaci e generosi». I giornali socialisti per l'infanzia nella grande guerra. *Zapruder*, 42, pp. 106-112.
- Maida, B. (2017). *L'infanzia nelle guerre del Novecento*. Torino: Einaudi.
- Martinelli, R. (1976). I giovani nel movimento operaio italiano dalla Fgs alla Fgc. *Movimento operaio e socialista*, 3, pp. 247-284.
- Meda, J. (2006). Il corriere va alla guerra. L'immaginario del "Corriere dei piccoli" e le guerre del Novecento (1912-1943). *Storia e documenti*, 6, pp. 97-114.
- Meda, J. (2013). *La stampa periodica socialista per l'infanzia tra età giolittiana e fascismo (1902-1923)*, in Id. (a cura di). *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*. Firenze: Nerbini, pp. 73-138.
- Papa, C. (2013). *L'Italia giovane. Dall'Unità al fascismo*. Bari: Laterza.
- Papadia, E. (2013). *Di padre in figlio. La generazione del 1915*. Bologna: il Mulino.

- Paul, L., Ross Johnston, R. e Short, E. (a cura di). (2016). *Children's Literature and Culture of the First World War*. New York: Routledge.
- Pignot, M. (2004). *Les enfants*. In Becker J.J. e Audoin-Rouzeau, S. (a cura di). *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918. Histoire et culture*. Paris: Bayard, pp. 627-640.
- Pignot, M. (2004), *La guerre des crayons: quand les petits Parisiens dessinaient la Grande guerre*. Paris: Parigramme Eds.
- Pignot, M. (2006). Petites filles dans la Grande Guerre. Un problème de genre?. *Vingti.me Si.cle. Revue d'histoire*, 1, pp. 9-16.
- Pignot, M. (2012). *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*. Paris, Éd. du Seuil, 2012.
- Pignot, M. (2012). Génération Grande Guerre: expériences enfantines du premier conflit mondial. *Le T.I.maque*, 2, pp. 75-86.
- Soldani, S. (2010). *Al servizio della patria. Le maestri nella Grande guerra*. In Menozzi, D., Procacci, G. e Soldani, S. (a cura di). *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*. Milano: Unicopli, pp. 183-211.
- Zunino, B. (2012). L'enfant-héros dans la Grande Guerre: un modèle pour les petits Allemands?. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2, pp. 53-59.



Il lessico specialistico e la Scienza Brutta di Barbascura

Annarita Miglietta (Università del Salento)

1. Introduzione

L'utilizzo di video nella didattica è ormai ampiamente diffuso. Se volgiamo lo sguardo al passato, già il pedagogista americano Edgar Dale nel suo *Audio-visual methods in teaching* (1969) aveva denunciato l'astratta verbosità del libro di testo a favore dell'introduzione, nelle scuole di ogni ordine e grado, dei mezzi audio-visivi per favorire un apprendimento reale, in opposizione a quello bookish 'libresco'. Egli sosteneva che: "through the skillful use of radio, audio recording, television, video recording, painting, line drawing, motion picture, photograph, model, exhibit, poster, we can bring the world to the classroom" (Dale 1969: 23). Inoltre suggeriva di non usare i mezzi audio-visivi in maniera meccanica, ma in una "operative sharing of ideas", ossia come in una condivisione cooperativa di idee per far sviluppare anche un pensiero critico nell'apprendente. Con il suo cono dell'esperienza o cono dell'apprendimento (Fig. 1), categorizzò l'esperienza dell'apprendimento in tre modi, in un continuum che va dal concreto all'astratto: dall'esperienza attiva (cioè, dell'apprendimento attraverso il fare), all'esperienza iconica (cioè, dell'apprendimento attraverso l'osservazione), all'esperienza simbolica (cioè, dell'apprendimento attraverso l'astrazione):



Fig. 1

Cono dell'esperienza¹ di Dale
(da: Sang Joon Lee & Thomas Reeves 2018: 3)

¹ Come ricordano Lee e Reeves "In moving toward the pinnacle of the Cone from direct, purposeful experiences to verbal symbols, the degree of abstraction gradually increases. As a result, learners become spectators rather than participants (Seels, 1997). The bottom of the Cone represented "purposeful experience that is seen, handled, tasted, touched, felt, and smelled" (Dale, 1954, p. 42). By contrast, at the top of the Cone, verbal symbols (i.e., words) and messages are highly abstract. They do not have physical resemblance to the objects or ideas. As Dale (1969) wrote, "The word horse as we write it does not look like a horse or sound like a horse or feel like a horse" (p. 127)" (Lee-Reeves 2018: 3).

Il pedagogo aveva cercato di dimostrare² come le differenti esperienze di apprendimento, partendo dal concreto per arrivare all'astratto, sollecitino via via la motivazione e il coinvolgimento, favorendo nella didattica un bilanciamento di tali esperienze. Oggi sono innumerevoli le possibilità di fruire di stimoli diversificati per variare gli input nell'insegnamento e migliorare gli ambienti di apprendimento. Penso, ad esempio, all'opportunità di utilizzare i video, ormai ampiamente riconosciuti per la loro efficacia nella pratica didattica. Mi riferisco, nello specifico, a You Tube e ad altre piattaforme social che hanno mostrato di essere validi strumenti anche in ambiti scientifici, come quello medico, per differenti motivi: per esempio, per la ricchezza dei contenuti, l'innovazione, la soddisfazione dei discenti nel processo educativo che diventa così anche divertente³. Infatti, contrariamente a quanto avviene per le obsolete forme didattiche poco accattivanti, si ritiene che l'esposizione coinvolgente, dinamica ed attrattiva dei contenuti di You Tube contribuisce a stimolare la motivazione nei processi di apprendimento. Una considerazione che non è nuova, visto che in ambito pedagogico era stata già avanzata da Vygotskij la pratica della pedagogia emozionale. Come infatti osservava lo studioso russo: "La preoccupazione del pedagogo non deve consistere soltanto nel fatto che gli allievi riflettano e apprendano la geografia, ma anche che la "sentano". Spesso però ciò non avviene e l'insegnamento con una sfumatura emotiva è raro [...]. Si può imprimere solo quel sapere che è passato attraverso il sentimento dell'alunno. Tutto il resto è sapere morto" (Vygotskij 2006: p. 151).

In questa sede si analizzeranno alcuni video di Scienza Brutta del chimico Youtuber Barbascura X, ritenuto uno dei divulgatori scientifici più influenti sul web e primo su YouTube per numero di followers, per proporre un metodo di supporto

² Ormai molti studi hanno dimostrato che i migliori apprendimenti si realizzano quando gli studenti sono impegnati in attività che rispecchiano la vita reale. Infatti, molte ricerche hanno dimostrato che "the most meaningful learning happens when students are engaged in authentic activities that ask them to think and behave like chemists, computer programmers, mathematicians, engineers or archeologists — that is, when they are engaged in activities that mirror the real-life [...]. These activities might include the use of virtual environments and simulations, developing models of scientific phenomena, and using collaborative tools like email, video conferencing, and classroom wikis." (National Center for Technology Innovation 2010).

³ Come osservano Rana Al-Marouf et alii (2021: 198), "to build a comprehensive model, certain external factors account for certain features related to these [...] platforms. For instance, content richness is chosen to investigate certain aspects of the social media platform, including the richness of the content, the time limitation and the up-to-date information. Other factors are related to the users' themselves, including their degree of enjoyment, readiness to accept new technology (level of innovativeness), and users' satisfaction".

alla didattica della lingua italiana, mirante a far arricchire e potenziare con nuovi scenari il lessico specialistico⁴ presso discenti di scuole secondarie di II grado.

2. Le analisi dei video

Si parte dalla constatazione che i video di Barbascura X, caratteristici non solo per immagini accattivanti, esilaranti, dissacratorie e ai limiti della provocazione, trattando temi di carattere scientifico con un linguaggio lontano dallo stile libresco, ingessato, proprio di una desueta didattica monocorde, e vicino alla pluralità di varietà di forme che stratificano i linguaggi giovanili, risultano attrattivi per le nuove generazioni. Vale dunque la pena di studiare le strategie comunicative utilizzate da Barbascura X non solo per rendere fruibili ed emotivamente coinvolgenti nozioni difficili, ma anche per veicolare una terminologia specialistica, attraverso l'uso di metafore, paragoni, calembour e continue ripetizioni di concetti attraverso differenti soluzioni.

In questa sede si daranno solo alcune prove di una prima "lettura" del video dedicato alla proteina spike.

Il chimico tarantino introduce sin dalle prime battute alcune metafore che riguardano l'uomo, definito: null'altro che una semplice colonia per tanti altri organismi; un essere vivente che

continua a vivere inconsapevole, mangiando il suo panino al formaggio di capra ignorante di un mondo microscopico che sebbene non gli appaia visibile ad occhio nudo è proprio lì davanti a lui: è sopra di lui, sotto di lui, alla mia destra, è a sinistra, davanti, da tutte le parti, tutto attorno. Bentornati a tutti voi membri di questa ciurma che naviga sulle acque del disagio.

Si noti in questo frammento, per esempio la metafora "ciurma" riferita ai virus: propriamente, si sa, il termine indica il basso equipaggio di una nave. Pertanto, in questo caso, ciurma si carica di valenza negativa, significando la moltitudine dei microorganismi e il disprezzo verso il SarsCovid 2, del quale si mette a fuoco e si sottolinea l'aggressività. Ma la genialità dell'autore Barbascura sta nel descrivere il virus attraverso la combinazione dell'astratto rigore scientifico e la rappresentazione concreta di realtà. Per agevolare il parallelo tra le due entità e sollecitare l'attenzione e la memorizzazione con esperienze concrete, infatti, l'autore utilizza le cuffiette (che rappresenterebbero i filamenti di dna/rna) e la

⁴ Come è stato osservato "Without a strong understanding of concepts and specific content vocabulary, reading and comprehending challenging science texts are difficult for anyone [...]" (National Center for Technology Innovation 2010).

scatola che li contiene: i virus sono costituiti da materiale genetico dna o rna/dentro una scatola di proteine chiamata capside.

Si può osservare nel video (Fig. 2):



Fig. 2

(da: <https://www.youtube.com/watch?v=BwpyvDUxTkM>)

Quella scatola di proteine, il capsid, che più avanti il chimico tarantino descriverà così: ha una forma geometrica pazzesca (si noti l'aggettivazione iperbolica tipica dei linguaggi giovanili) che manco le zizze del primo tomb rider. (con riferimento al videogioco –ben noto alle giovani generazioni - sviluppato da Core Design, commercializzato nel 1996 per Sega Saturn e convertito in seguito su PC e PlayStation). Il tutto coadiuvato da una successione di immagini che lasciano poco alla fantasia anche di chi non è avvezzo ai videogiochi (Figg. 3 e 4):



Figg. 3 e 4 (da: <https://www.youtube.com/watch?v=BwpyvDUxTkM>)

Il capsid –continua lo youtuber - è connesso ad una sorta di cannuccia che termina con delle zampettine. La descrizione attraverso i paragoni e l'uso di termini connotativi (zampettine) sicuramente sarà registrata nelle menti dei ragazzi in maniera piana, senza particolari sforzi.

Più avanti Barbascura ritornerà ancora una volta a parlare del capsid, definendolo questa volta scientificamente: il contenitore del materiale genetico. Per la descrizione ricorre ancora una volta ad immagini che si alternano tra l'umoristico ed il serio, il formale e l'informale, fornendo una varietà di stimoli che potenzialmente alzano il livello dell'attenzione e della concentrazione e, probabilmente, la sinergia tra descrizioni – realizzate con ritmi vocali tra i più

variegati e multiformi, giustapposti, e toni che vanno dal sommesso all'iperbolico - e rappresentazioni iconografiche, filmiche e riferimenti a fatti culturali condivisi dalla generazione più giovane. Questa sinergia fra mezzi diversi e complementari risulta sicuramente di gran lunga più efficace di una definizione da dizionario, come ad esempio quella riportata dalla Treccani on-line:

capside: s. m. [dall'ingl. capsid, der. del lat. Capsa «cassa», col suff. -id «-ide¹»]. – In virologia, l'involucro del virione, cioè della particella virale, costituito da un numero fisso e limitato di molecole proteiche ordinate secondo particolari tipi di simmetria.

Ad attirare l'attenzione, ad avvicinare la produzione dello youtuber a quella informale di alcuni giovani contribuiscono anche le definizioni volgari: sono i nostri coinquilini stronzi che non pagano l'affitto.

Ma non dobbiamo trascurare, in questa commistione di stili, che è mimesi delle varietà giovanili, ancora una volta, un gusto alla precisione lessicale, in genere, non soltanto terminologica. Alla descrizione dei virus, infatti, fa seguito la spiegazione relativa al loro funzionamento:

i virus cambiano, si evolvono, si specializzano per attaccare meglio uno specifico altro organismo vivente, ognuno di loro è specializzato per uno specifico batterio.

Cambiano, si evolvono, si specializzano, indicano tre momenti importanti delle fasi dei mutamenti virali, in un crescendo semantico, cadenzato dalla giustapposizione ritmata, così vivido che fa riflettere sul processo che dà luogo alle differenti varianti di questi microrganismi. Non è da trascurare, a livello strettamente didattico, la fissazione di parole che arricchiscono il vocabolario.

Altro espediente per catturare l'attenzione dell'ascoltatore è quello della domanda diretta: Ma come funzionano? E il successivo coinvolgimento attraverso l'uso della prima persona plurale che invita: Vediamo insieme.

Da qui un susseguirsi di metafore della guerra, che vedono il virus antropomorfizzato, denominato Beppe, il pirata molecolare che “va all'assalto di un grosso mercantile batterico” “seleziona chi può attaccare e chi no”, per poi passare alla vera e propria descrizione dell'azione, arricchita da un'oculata scelta di aggettivi e di avverbi che rendono vivida nella sua plasticità l'azione (coadiuvata dalle immagini e dalla riproduzione del rumore della siringa quando viene premuto lo stantuffo):

a questo punto Beppe si comporta come una sorta di siringa e con un movimento sensuale eiacula in un'esplosione di piacere il proprio dna e languidamente si lascia dietro il guscio vuoto.

Barbascura poi parla sia del DNA, definendolo il “libretto di istruzioni che contiene tutte le istruzioni per fare tutto il virus” che dei cloni che “verranno riassembleti così come si fa a quei pupazzetti dell'uovo Kinder”: immagine fortemente

impressiva e nota a tutti. La connessione tra l'informazione nuova e quella data è immediata.

Per sottolineare l'eccezionalità del potere dei virus sui batteri, il commento è: "questi virus sono una figata", oppure, sempre con la strategia del coinvolgimento emotivo: "vi ho convinto della figaggine dei batteri?".

Nella spiegazione vivace, che abbonda di espressioni care al giovanile, c'è posto anche per parlare del salto di specie da parte dei "virus brutti": dopo l'elencazione di HIV "di origine animale", influenza suina, ebola, influenza aviaria, rabbia, surs, mers, tutti virus di origine animale, e dopo la precisazione che non si trasmettono solo attraverso i virus, ma anche attraverso i batteri, i funghi, Barbascura introduce il termine specialistico zoonosi, che definisce: "il salto di un patogeno da un animale all'uomo", con un rinforzo del concetto attraverso l'immagine:



Fig. 5

(da: <https://www.youtube.com/watch?v=BwpyvDUxTkM>)

Per corroborare il concetto Barbascura continua ad elencare malattie, come in una giaculatoria: la toxoplasmosi, la febbre gialla, la peste bubbonica, l'influenza spagnola, sottolineando che i casi del salto di specie non sono rari, anzi. Precisa, inoltre, che il 60% delle malattie infettive dell'uomo, oggi note, sono state trasmesse dagli animali.

Per i coronavirus il chimico tarantino utilizza immagini al microscopio, descrivendoli circondati da "sto alone", "con portamento da troni", con riferimento ai noti tronisti televisivi di molte trasmissioni trash. Quindi aggiunge una domanda diretta al virus: "ma chi ti credi di essere?"

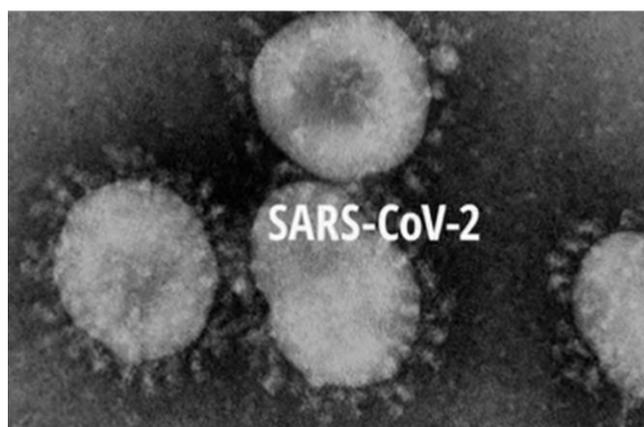


Fig. 6

(da: <https://www.youtube.com/watch?v=BwpyvDUxTkM>)

Il riferimento ai recenti coronavirus che hanno fatto il salto di specie è alla SARS del 2003, alla MERS del 2012 e quello attuale, COVID, del 2019. Per spiegare, inoltre, che cosa sono i ricettori ACE2, ossia quelli che permettono alla proteina spike del virus Sars Covid 19 di legarsi e passare nell'uomo, l'autore si avvale dei brick del succo di frutta ACE:



Fig. 7

(da: <https://www.youtube.com/watch?v=BwpyvDUxTkM>)

e di una voce fuori campo che chiede “come arancia, carota e limone?” A ciò l'autore aggiunge un'altra precisazione, facendo ricorso ad un altro paragone che non ha bisogno di particolari elaborazioni mentali per essere interiorizzato: l'ACE “a cui il virus si lega specificamente usando le proteine spike, quelle che sembrano i chiodi conficcati nella palla, malefiche!” Quest'ultimo commento, fatto a bassa voce, per sottolineare la riprovazione dell'azione e stigmatizzare il danno che ne deriva.

Conclusioni

Da analisi come questa, condotte in contesto seminariale, è apparso evidente che questo tipo di testualità può essere molto efficace: perché parafrasando Middendorf e Kalish (1996) l'insegnamento attraverso la lezione tradizionale favorisce la perdita di attenzione da parte dei discenti che non immagazzinano le informazioni come fa il registratore⁵, ma segmentano le informazioni in chunks, che vengono denominati categorie. Pertanto l'apprendimento consiste nell'inserire categorie in quelle già esistenti, formandone delle nuove. Le categorie ci informano sul modo in cui è stato acquisito il concetto, come si generano inferenze e come vengono recuperate le informazioni già possedute nella memoria a lungo termine. L'inserimento di change-up 'cambiamento' proposto da Middendorf e Kalish durante la lezione serve, non soltanto a "frammentare" in piccole categorie memorizzabili le informazioni, ma anche a rompere la monotonia della lezione tradizionale e ad attivare l'interesse negli studenti che, da quanto emerge in innumerevoli studi, riescono a mantenere l'attenzione – almeno nell'età scolare dai 13 ai 18 anni⁶ – per circa 15-20 minuti. Il video, che di solito dura 20-25 minuti, riportando un linguaggio composito, vicino a quello dei giovani, variando le immagini, che vanno dalle brevissime sequenze di film (anche di animazione), a quelle di documentari, dai dati rappresentati in tabelle, grafici ad accostamenti con oggetti concreti della quotidianità, risulta un utile strumento di supporto per la fissazione di concetti e per l'arricchimento terminologico, soprattutto delle discipline scientifiche. Ancora: modulando i toni della voce e inserendo voci fuori campo che riproducono interazioni comunicative a volte anche esilaranti, il supporto video non fa che catalizzare, o comunque, favorire, i processi di apprendimento. Infatti, come osservano Leno e Dougherty (2007) l'uso tradizionale che mira a far imparare il linguaggio specialistico attraverso la ricopiatura di definizioni da vocabolario o da libri di testo presenta tre problemi: le definizioni nei glossari dei libri di testo 1) sono spesso slegate dall'argomento al quale si riferiscono e risultano o troppo succinte e specifiche o troppo generiche; 2) di solito, sono ricopiate distrattamente e meccanicamente dagli studenti che non leggono per memorizzare; 3) il più delle volte risultano scorrette ed incomplete perché il contesto d'uso risulta poco chiaro.

Inoltre la frequente ripetizione dei concetti in differenti registri, dal formale all'informale, e in differenti forme, dalla concreta all'astratta, ecc, aiuta a fissare i concetti nella memoria e a potenziarli, proprio perché tutte queste sono strategie che coinvolgono tutti i sensi nel processo di apprendimento. A ciò si aggiungano le pause più o meno brevi, i commenti - o dello stesso Barbascura o di altri personaggi reali, di animazione, che appaiono per pochi secondi a vivacizzare la comunicazione - e un'ampia gamma di rumori, mimesi di quelli che effettivamente si ascoltano durante la giornata nelle comunicazioni in situazione, associati ad eventi o ad oggetti particolari, che aiutano la memorizzazione e riattivano o,

⁵ Cfr. Middendorf e Kalish, 1996.

⁶ Per gli studenti universitari, invece, l'attenzione dura circa 50-75 minuti. A proposito cfr. Burns, 1985, Fensham, 1992.

comunque, tengono desta, l'attenzione. Né si dimentichi l'importanza che è stata riconosciuta da diversi studi allo humor, che sebbene trascurato nella didattica, soprattutto quella delle discipline scientifiche, si è rivelato fattore che aiuta gli studenti sia a migliorare l'attenzione che ad alleviare la tensione e migliorare l'apprendimento, grazie al crescere dell'interesse verso le discipline⁷.

Sono solo poche riflessioni su sequenze numericamente limitate, e andrebbero implementate per verificare, su un corpus rappresentativo, variabili importanti sulla struttura dei video: lunghezza, organizzazione dei topic, delle ripetizioni, delle strategie linguistiche e della sequenza delle informazioni, nonché della loro progressione tematica. E, soprattutto, occorre testare in maniera approfondita le ricadute reali sui processi di apprendimento degli studenti e valutarne anche eventuali criticità.

Bibliografia

Bobek, B.L.(2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. In *Clearing House*. 75, pp. 202-205.

Burns, R. A. (1985). Information impact and factors affecting recall. Paper presented at Annual National Conference on Teaching Excellence and Conference of Administrators, Austin TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 258 639).

Dale E. (1969). *Audio-visual methods in theaching*. New York: Dryden Press.

Fensham, P. J. (1992). Science education at first degree level. In *International Journal of Science Education*, 14 (5), pp. 505–514.

Friedman, H.H., Halpern, N., e Salb, D. (1999). Teaching statistics using humorous anecdotes. In *Mathematics Teacher*. 92, pp. 305-308.

Lee, S. J. e Reeves, T. (2018). Edgar Dale and the Cone of Experience. In R. E. West (a cura di), *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/lidtfoundations/edgar_dale

Leno L. C. e Dougherty L.A. (2007). Using direct instruction to teach content vocabulary. In *Science Scope*, 31(1), pp. 63-66.

McLaughlin, K. (2001) The lighter side of learning. In *Training*. 38, pp. 48-52.

Middendorf J. e Kalish A. (1996). The "Change–up". In *Lectures, TRC Newsletter*, 8(1), pp. 1-5.

Rana Al-Maroofof et alii (2021) "The acceptance of social media video for knowledge acquisition, sharing and application: A comparative study among YouTube users and TikTok users' for medical purposes". In *All Works*. 4415. <https://zuscholars.zu.ac.ae/works/4415>.

Vygotskij L. (2006). *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Trento: Erickson.

Sitografia

Barbascura. Quello che vorresti sapere sui VIRUS - SCIENZA BRUTTA. <https://www.youtube.com/watch?v=BwpyvDUxTkM>.

⁷⁷Cfr. Bobek, 2002; Friedman, Halpern e Salb, 1999; McLaughlin, 2001.

National Center for Technology Innovation 2010. Using Technology to Support Struggling Students: "Doing" Science Like a Scientist. <https://www.readingrockets.org/article/using-technology-support-struggling-students-doing-science-scientist>.

National Center for Technology Innovation 2010. Using Technology to Support Struggling Students: Science Literacy, Vocabulary and Discourse. <https://www.readingrockets.org/article/using-technology-support-struggling-students-science-literacy-vocabulary-and-discourse>.

Saperi e pratiche contabili nel principato di Taranto alla metà del XV secolo. Prime riflessioni

Maria Rosaria Vassallo (Università del Salento)



1. Introduzione

Nel tardo Medioevo, con la formazione di organismi politici più stabili e con il conseguente aumento del controllo di alcune funzioni chiave per la gestione del potere, si assiste ad una crescita esponenziale nella produzione delle scritture pragmatiche, tra cui quelle contabili (Bertrand, 2015).

Il presente contributo mira a verificare l'esistenza di pratiche standardizzate e degli eventuali modelli seguiti nella redazione dei registri contabili del principato di Taranto durante il dominio degli Orsini del Balzo (1399-1463).

Questo complesso organismo feudale si estendeva sulla quasi totalità della Terra d'Otranto, su buona parte della Terra di Bari, e comprendeva alcune signorie anche nelle province di Capitanata, Basilicata, Terra di Lavoro e Principato Ultra (Massaro, 2013; Cengarle e Somaini, 2009; Vallone, 1999; Vallone, 2016).

Partendo dall'esame codicologico delle fonti (supporto, formato, organizzazione dei registri, impaginazione) l'analisi sarà incentrata sulla materialità dei documenti e sul metodo con cui le informazioni sono ordinate.

2. La documentazione

I registri orsiniani rivelano la capillare organizzazione amministrativa del principato imperniata su una fitta schiera di *officiales*, esemplata in gran parte su quella regia, che gestiva e incamerava il complesso delle entrate derivanti dal prelievo sulla terra (decime, censi, affitti), di quelle provenienti dalla gestione diretta di difese e masserie, dai diritti di privativa esercitati su taverne, mulini e frantoi, oltre che dall'esercizio del *merum et mixtum imperium*. A queste entrate si aggiungevano i proventi delle imposte dirette, collette e/o focatico, e i ricavi derivanti dalle attività commerciali in cui il principe era coinvolto direttamente. Tutti gli ufficiali, alla fine dell'anno indizionale, portavano i propri registri al controllo dei revisori dei conti, i maestri razionali, tenuti a loro volta a sintetizzare le scritture esaminate in un *quaterno declaracionum*.

Un siffatto sistema contabile produceva annualmente una notevole quantità di scritture, in gran parte andate disperse, tranne una quarantina, conservate attualmente nell'Archivio di Stato di Napoli, dove confluirono in seguito alla devoluzione del principato alla Corona dopo la morte di Giovanni Antonio Orsini del Balzo nel 1463 (Petracca, 2021; Morelli, 2020; Morelli, 2019; Alaggio, 2020; Esposito, 2016).

Alcune sono scritte complesse, di sintesi (come i quaderni dei razionali, quelli del cancelliere della gente d'arme, del tesoriere generale, degli erari generali)¹, altre sono scritte elementari (Antinori, 2004; Ciambotti, 2013) che in alcuni casi rendicontano solo pochi mesi, come i registri erariali di Oria, di Altamura, di Matera, o il quaderno relativo a una parte delle spese straordinarie della tesoreria di Lecce². Ci sono poi esempi di scrittura preparatoria al quaderno vero e proprio, il cosiddetto *manuale* che costituiva una specie di brogliaccio (registro di prima nota), dove venivano raccolte le notizie giorno per giorno (*dietim*) in maniera più dettagliata (Vultaggio, 1990).

3. Il supporto

Il supporto impiegato per tutti i registri è la carta, i cui fogli, dalle dimensioni molto vicine al rezzuto (450 mm x 315 mm), sono piegati in alcuni casi in-folio, in altri in quarto (Agati, 2003; Maniaci 1996). Così i registri dei razionali hanno una lunghezza di circa 300 mm ed una larghezza di circa 225 mm, come anche il quaderno del cancelliere della gente d'arme, del tesoriere generale, dell'erario generale; i pochi millimetri di scarto tra i registri (3, 4 mm) sono dovuti probabilmente alla rifilatura delle carte fatta prima della composizione dei quaderni e all'usura del tempo. I registri dei funzionari minori dalle dimensioni più ridotte (circa 220 mm x 150 mm), più stretti e lunghi, sono invece confezionati con i formati dei fogli piegati in quarto. È il caso dei quaderni erariali di Palo, di Oria, di Matera, e del brogliaccio del registro erariale di Francavilla del 1463³.

La pergamena, sia nuova che di recupero, in genere è adoperata come coperta, così come avveniva nella contabilità regia, angioina e aragonese (Mazzoleni, 1980; Palmieri, 2018) e in diversi altri contesti (Angers, 2011), ma sono pochi i libri contabili giunti fino a noi dotati di copertina (tra cui il quaderno dell'erario generale della baronia di Vico e Flumari del 1449, il Quaderno declaracionum del 1458), anche se l'uso della pergamena per rivestire i registri doveva essere una prassi diffusa nell'amministrazione orsiniana, essendone stato attestato l'impiego anche per le scritte degli ufficiali minori⁴.

Numerosi acquisti di risme di carta in effetti sono riportati nella documentazione, senza alcun riferimento al mercato di approvvigionamento che, in alcuni casi, si può desumere dalla filigrana, e come si sa costituiva un marchio di fabbrica della cartiera.

Dall'analisi di una parte dei registri è emerso un vasto repertorio di filigrane, dalle lettere dell'alfabeto agli oggetti, alla natura, alla fauna. Tra i motivi più attestati risultano il monte a tre cime, nelle varietà da solo e senza linea di base, oppure

¹ Archivio di Stato di Napoli (d'ora in poi ASN), *Diversi della Sommaria*, I Numerazione, Regg. 131, 136, 170; II Numerazione, Reg. 240, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250; *Dipendenze della Sommaria*, I Serie, Reg. 547.

² ASN, *Dipendenze della Sommaria*, Regg. 633/1; 529; 607/1; *Diversi della Sommaria*, Reg. 251.

³ ASN, *Dipendenze della Sommaria*, Regg. 635, 633/1, 607/1, 633/3, 529/1.

⁴ ASN, Reg. 248, c. 68r.

all'interno di un cerchio con un braccio verticale o senza altri segni aggiuntivi⁵; la lettera "R maiuscola" da sola o accompagnata da un segno di croce⁶, la lettera "P maiuscola gotica" con o senza asta, la lettera "S"⁷, la lettera "B", la lettera "T"⁸. Ancora sono state rilevate le cesoie⁹, le due frecce che si intersecano e formano una croce di S. Andrea¹⁰, la torre, il castello, il fiore, il pesce ed il carro a due ruote¹¹ (Briquet, 1903; Barone, 1889).

Alcune filigrane ne rivelano la provenienza veneta (come il monte a tre cime senza linea di base e le frecce che si intersecano), e con Venezia è risaputo che i rapporti commerciali degli Orsini erano particolarmente intensi (Zambler e Carabellese, 1898; Carabellese, 1980).

Per quanto concerne il posto occupato dalla filigrana all'interno dello stesso fascicolo poteva variare: al centro della carta, nella piega con i filoni orizzontali e vergelle verticali o vicino al margine interno in alcuni formati in quarto.¹²

4. Organizzazione dei registri

La presenza di più filigrane all'interno di uno stesso registro lascia intuire che i fascicoli, compilati su carta di lotti differenti, venivano assemblati successivamente per formare il quaderno. Per quanto riguarda l'organizzazione dei fascicoli, pur tenendo presenti i limiti derivanti dalla frammentarietà e dalla manipolazione archivistica delle fonti, si rileva che i registri erano costituiti da un numero variabile di carte e di fascicoli.

Nell'organizzazione del registro i compilatori utilizzavano diversi metodi: dalla fascicolazione al richiamo della prima parola del fascicolo successivo.

La numerazione dei fascicoli è attestata in alcuni *quaterni declaracionum* e nel registro dell'erario generale di Terra di Bari. In certi quaderni sulla prima carta di ogni fascicolo in alto a destra è indicato il numero a lettere (quindi primo, secundo... eccetera)¹³; in altri il numero del fascicolo è invece riportato con cifre romane in basso a destra¹⁴. Nel quaderno dell'erario generale la numerazione è posta in alto a sinistra con cifre arabe¹⁵.

Un altro metodo impiegato per comporre correttamente il registro era il richiamo sull'ultima carta di un fascicolo delle prime parole di quello successivo. È quanto

⁵ ASN, *Diversi della Sommaria*, Regg. 131/1, 136, 170, 240, 241/1, 244, 250, 547, 633/1, 633/3, 649.

⁶ ASN, *Diversi della Sommaria*, Regg. 240; 241, 247, 248, 249, 257/2, 557/2; *Dipendenze della Sommaria*, I Serie, Reg. 629/1.

⁷ ASN, *Diversi della Sommaria*, Regg. 249, 251.

⁸ ASN, *Diversi della Sommaria*, Regg. 131/1, 241/1, 245, 247, 248, 249, 251, 557/2; *Dipendenze della Sommaria*, Regg. 607, 624/2, 52/85.

⁹ ASN, *Diversi della Sommaria*, Regg. 170, 248; *Dipendenze della Sommaria*, Regg. 529; 643.

¹⁰ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 136, cc. 7r, 56v, 57v, 65v, 67v, 72v, 73, 74v, 75v, 77v, 79v, 81v; *Dipendenze della Sommaria*, Reg. 624/2 c. 1v.

¹¹ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 241/1.

¹² ASN, *Dipendenze della Sommaria*, Reg. 529.

¹³ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 170, cc. 34r, 68r, 106r, 136r, 163r, 191r.

¹⁴ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 248, cc. 1r, 60r, 84r, 108r, 130r, 160r, 172r.

¹⁵ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 240.

si nota nei quaderni del cancelliere Giovannuccio Pilo¹⁶ e dell'erario generale della Terra di Bari che unisce i due procedimenti (indicazione del numero del fascicolo e richiamo alla base dell'ultima carta), che esprimono una ricerca di razionalità, volta a eliminare ogni possibilità di errore¹⁷.

La foliazione, ossia la numerazione del recto delle carte, coeva alla stesura del registro, è presente in quella documentazione prodotta dai funzionari degli uffici centrali molto vicini al principe come nei quaderni del cancelliere della gente d'arme del 1459¹⁸ e del tesoriere generale del 1463 (Vetere, 2018). Nella maggior parte dei registri invece la numerazione è di epoca moderna.

Concludendo la fascicolazione e la foliazione servivano a fissare e controllare le informazioni che si intendevano conservare (Beck, 2015) e sono perciò presenti nei registri destinati ad essere custoditi e successivamente anche consultati.

5. Impaginazione

La presentazione dei dati contabili era finalizzata ad una migliore comprensione e ad un più efficace controllo contabile.

Il metodo di preparazione della pagina, comune agli inizi del XV secolo ad altre realtà territoriali italiane ed europee, è la piegatura del foglio che permette una suddivisione per colonne (Beck, 2006; Bertrand, 2015; Mattéoni 2015) Nei registri esaminati non si rileva, infatti, l'uso della punta secca o della mina di piombo, né i segni della rigatura e della marginatura.

Se la preparazione della pagina è sempre la stessa i metodi per organizzare il testo variano in base alla tipologia del quaderno. In generale non si ha una disposizione tabulare con il conto a sezioni divise contrapposte in una stessa carta, come nella contabilità lombarda, diffusa anche nelle aree soggette all'influenza viscontea. Non viene impiegato neppure il conto a sezioni sovrapposte, con in alto il dare e in basso l'avere come in Toscana.

In quasi tutti i registri orsiniani (da quello del tesoriere generale all'erario di Otranto, al cancelliere della gente d'arme, al tesoriere di Bari), si ha una presentazione delle informazioni "a pagina intera" (pagina piena), molto diffusa nella contabilità regia angioina, aragonese, e in altre realtà francesi (Beck, 2006). Così le due colonne centrali, realizzate come si è detto tramite pieghe, sono riservate al testo, l'ultima colonna di destra viene utilizzata per gli importi (le cifre), quella di sinistra viene lasciata in bianco per eventuali aggiunte del redattore e per le note dei revisori dei conti. Alcune differenze sono state riscontrate nei quaderni dell'erario generale come quello del notaio Onofrio Renzo Castellaneta del 1460-61. In questo registro il numero delle pieghe e quindi delle colonne è più alto (6 colonne e non 4): le due centrali hanno una larghezza maggiore delle altre.

Spesso si ha una ripartizione del testo a blocchi, con un'alternanza di spazi pieni e vuoti, di neri e di bianchi, che rende la narrazione più leggibile e razionale. Una

¹⁶ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 136, c. 107v.

¹⁷ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 240, cc. 1v, 12v, 24v, 25r, 46v, 41r, 56v, 57r, 72v, 73r.

¹⁸ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 136.

tale disposizione ha l'obiettivo di dare maggiore chiarezza ai dati contabili, facilitarne la verifica, permettendo il controllo nel tempo di beni, attività e persone (Beck, 2015; Bertrand, 2015).

Per agevolare la lettura e ritrovare quindi le informazioni rapidamente sono utilizzati diversi accorgimenti, che variano in base alla tipologia di quaderno. Comune a tutti i registri è la scrittura con un modulo più grande delle rubriche, a volte dei nomi degli *officiales*, dei debitori e dei creditori. Nei quaderni di sintesi sono presenti ulteriori accortezze grafiche: gli importi percepiti o spesi sono riportati in maiuscolo con caratteri gotici, in alcuni casi mettendoli al centro della partita¹⁹; ci possono anche essere delle lettere decorate, come la q di *quaternus* nei registri dell'erario generale e nelle *declaraciones*.²⁰

In tutti i quaderni dei razionali sono impiegati ulteriori accorgimenti come i tioletti sul margine sinistro con l'argomento di una serie di partite e le iniziali di ogni posta vergate con un modulo più grande. Così la ripetitività della "i" di *Item*, decorata a volte da due trattini orizzontali trasversali, sembra assumere la funzione di un segno di paragrafo; le spese, indicate con "de quibus" sono vergate con un modulo più grande, e il totale annuo in moneta ed in beni materiali delle entrate e quello delle uscite sono restituiti sotto forma di lista a due colonne. Per alcuni fascicoli inoltre (*declaraciones* del 1458) è presente la rubricazione, ossia i nomi delle località di cui si riferisce all'interno²¹.

Anche la disposizione dei contenuti varia in base alla tipologia di quaderno, pur conservando la struttura bipartita in entrate e in uscite. I conti dei tesoriери e degli erari si aprono con gli avanzi della gestione precedente (in moneta e in beni materiali), pratica di tradizione angioina. Successivamente sono riportate le rubriche corrispondenti alle varie tipologie di proventi. Le uscite seguono un ordine cronologico e occupano la maggior parte dei registri. A volte sono trascritti in copia i mandati di pagamento del principe e le apodisse.

Nel frammento della contabilità della tesoreria generale, relativa solo alle spese, ogni foglio ha la forma classica di conto corrente: il nome del destinatario si trova nella parte alta della carta, mentre nella parte bassa si trovano i rendiconti periodici. La stessa *facies* di conto corrente assumono le uscite nel registro 136 con una serie di conti accesi singolarmente agli uomini d'arme del principe.

Un discorso a parte meritano i quaderni *declaracionum*, nei quali per ogni località sono sintetizzati i conti visionati, seguendo l'ordine cronologico di presentazione delle scritture ai razionali.²² Di ogni conto sono riportate inizialmente gli avanzi della gestione precedente, poi le entrate, di seguito le uscite.

Anche la parte testuale nelle scritture contabili rispondeva a delle regole ben precise, al fine di metterne in evidenza le informazioni contabili, e per evitare eventuali contestazioni si poneva anche una grande attenzione agli aspetti

¹⁹ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 240.

²⁰ ASN, *Dipendenze della Sommaria*, Reg. 547; *Diversi della Sommaria*, I Numerazione, Reg. 170; II Numerazione, Regg. 242, 243, 247, 248, 249.

²¹ ASN, *Diversi della Sommaria*, Reg. 247, c. 19r.

²² ASN, *Diversi della Sommaria*, I Numerazione, Reg. 170.

giuridici dello scritto (Mattéoni, 2015; Minaud, 2011). Così nell'apertura del conto spesso si riportava la legittimazione dell'agente contabile, con la trascrizione della lettera di nomina, pratica diffusa anche in altre realtà come la Borgogna (Mollat e Favreau, 1976)²³. La copia delle lettere di nomina degli ufficiali è restituita anche quando si ha un *turnover* dell'ufficiale (cambio, passaggio di consegna) responsabile della riscossione di introiti o di spese rendicontate²⁴.

In altri casi il documento giustificativo, come nella contabilità regia angioina, si rendeva necessario per ogni flusso di denaro che esulava il consueto: così i pagamenti dovevano essere dotati di idonea apodissa (Mazzoleni, 1980), ed eventualmente, dovevano essere corredati anche dai mandati del principe come giustificativi delle spese. Ma cosa veniva rendicontato?

6. Natura delle operazioni contabili

La complessità delle operazioni contabili e delle pratiche commerciali impiegate è molto varia e non sembra ci sia una correlazione con il livello culturale dell'ufficiale incaricato di redigere il quaderno.

Generalmente la maggior parte degli "alti" funzionari orsiniani possedeva capacità scritte e abilità contabili, che aumentavano man mano che si saliva nella scala dell'officialità principesca (Massaro, 2014). Per quanto concerne i redattori, si constata che spesso erano dei notai (come i razionali) che, probabilmente, come era solito in quel periodo, avevano acquisito le competenze relative all'amministrazione patrimoniale attraverso la prassi.

Le conoscenze matematiche all'epoca si basavano sui libri di abaco e sulle pratiche della mercatura: la partita doppia, sebbene già conosciuta e applicata in Italia dalla fine del Duecento, ebbe la più ampia diffusione solo con la pubblicazione della *Summa* pacioliiana nel 1494 (Ciambotti, 2011; Antinori, 2004; Sangster e Rossi, 2018; Sangster, 2020).

Sembrerebbe che anche nel Principato di Taranto, come già a Venezia, a Roma e a Napoli (Finzi, 1910; Da Mosto, 1903; Delle Donne, 2013) vi fossero dei tecnici incaricati dei calcoli contabili, i *quadernieri*, presenti sia negli uffici centrali che in quelli periferici. Infatti è attestato un computista per la camera del principe, ruolo rivestito tra gli anni '40 e '60 dal notaio Antonello de Sancto Giorgio, che svolgeva anche la funzione di segretario. Incaricato dei calcoli di tutte le imbarcazioni principesche nel 1455 era Roberto da Salerno di Taranto²⁵. A livello periferico sono stati individuati *quaternieri* per la dogana di Taranto²⁶ e per il fondaco di Grottaglie²⁷.

Quali erano le difficoltà incontrate dai contabili?

²³ ASN, *Diversi della Sommara*, I Numerazione, Reg. 170; II Numerazione, Reg. 248.

²⁴ ASN, *Dipendenze della Sommara*, I serie, Reg. 633/1, cc. 35, 39.

²⁵ ASN, *Diversi della Sommara*, II Numerazione, Reg. 248, cc. 216r, 226.

²⁶ ASN, *Diversi della Sommara*, II Numerazione, Reg. 248, c. 91r.

²⁷ ASN, *Diversi della Sommara*, II Numerazione, Reg. 248, cc. 171r, c. 98r.

La complessità delle operazioni è molto varia. In alcuni casi vi è un'assenza di calcoli, quando sono semplicemente restituiti i nomi dei contribuenti con accanto gli importi percepiti²⁸; o quando sono riportate delle spese fisse, come i vitalizi. In genere sono riscontrate addizioni e moltiplicazioni insieme: come nelle retribuzioni salariali a giornata, per cui un lavoratore veniva pagato una cifra al dì per una serie di giorni. Si possono incontrare in un'unica partita addizioni, moltiplicazioni e sottrazioni come nella riscossione della tassazione indiretta o delle imposte dirette (collette, focatico), quando sono contemplate delle facilitazioni fiscali²⁹. O ancora sono presenti moltiplicazioni, sottrazioni ed equivalenze da monete reali a monete di conto³⁰. Risulta attestato inoltre l'uso delle frazioni, specie per gli importi ricevuti in natura³¹ come quando nel 1446 gli abitanti di Carovigno per ogni macinatura effettuata in un frantoio della curia dovevano corrispondere ai funzionari principeschi "stario uno et quarto" di olio³². Tutte le operazioni contabili erano riportate in un'unica moneta di conto, l'oncia e i suoi sottomultipli (tari, grani, denari). L'unità della moneta si rendeva necessaria per la molteplicità delle divise impiegate nei traffici commerciali e nei pagamenti: dai ducati veneti, a quelli alfonsini e rodiani³³. Inoltre a causa delle fluttuazioni cambiarie una stessa moneta poteva essere cambiata con un valore diverso anche nello stesso anno. Basti pensare al ducato veneto valutato nel corso del 1458 dai 5,5 ai 6 tari e 4 grani³⁴.

Oltre che con problemi cambiari i contabili dovevano confrontarsi anche con la varietà delle misure impiegate, che mutavano da una località ad un'altra, anche se vicina. Ad esempio il tomolo di Lecce aveva un peso diverso nei centri di Bagnolo, Martignano, Corigliano e Salve (Massaro, 2018); lo staio, impiegato per le quantità di olio, aveva un valore differente a Carovigno, a Mesagne, a Taranto a Lecce e a Bari³⁵.

Le pratiche contabili utilizzate sono quelle proprie dei mercanti e delle banche, come il prestito ad usura, il margine di profitto, il cambio secco (ossia una vera e propria speculazione sulle valute basata sulla quotazione del ducato alfonsino e del ducato veneto)³⁶ o altre proprie della contabilità regia aragonese come le partite di giro (in cui l'amministrazione era contemporaneamente creditrice e debitrice) (Russo, 2021; Morelli, 2020).

²⁸ ASN, *Dipendenze della Sommara*, I Serie, 633/3.

²⁹ ASN, *Diversi della Sommara*, II Numerazione, Reg. 248, c. 66v; Reg. 249, c. 47v.

³⁰ ASN, *Diversi della Sommara*, I Numerazione, Reg. 136, c. 90v.

³¹ ASN, *Diversi della Sommara*, II Numerazione, Reg. 248, c. 224r.

³² ASN, *Diversi della Sommara*, I Numerazione, Reg. 170, c. 178r.

³³ ASN, *Diversi della Sommara*, I Numerazione, Reg. 136, cc. 3r, 18r, 18v, 20r, 38r, 139v; II Numerazione, Reg. 248, cc. 81r, 220r.

³⁴ ASN, *Diversi della Sommara*, I Numerazione, Reg. 136.

³⁵ ASN, *Diversi della Sommara*, I Numerazione, Reg. 170, cc. 163r, 185r; II Numerazione, Regg. 249, c. 92v; 247, c. 129v.

³⁶ ASN, *Diversi della Sommara*, I Numerazione, Reg. 136, cc. 22r, 27v, 32r, 38r, 39v, 40r, 41r, 42, 43r, 44.

Risulta quindi impiegata anche la lettera di cambio (De Roover, 1974; Mueller, 1997; Bell, Brooks e Moore, 2017) largamente sfruttata durante la rivolta dei baroni contro Ferrante per assoldare mercenari, acquistare armi, finanziare il fronte angioino sull'intero territorio italiano³⁷.

Conclusioni

Esistevano dunque delle pratiche standardizzate nella redazione dei registri contabili orsiniani caratterizzati dall'accuratezza, dalla razionalità nel confezionamento, dall'impiego degli stessi accorgimenti grafici nel corso degli anni, da un'armonizzazione nella presentazione dei conti e da notevole leggibilità. Le scritture contabili del principato di Taranto sembrano quindi oscillare tra tradizione e innovazione e, pur rimanendo ancorate ai modelli della contabilità regia, fanno proprie nuove pratiche contabili.

Bibliografia

- Archivio di Stato di Napoli (d'ora in poi ASN), *Diversi della Sommaria*, I Numerazione, Regg. 131/1, 136, 170
- ASN, *Diversi della Sommaria*, II Numerazione, Regg. 240, 241, 241/2, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 257, 557/2.
- ASN, *Dipendenze della Sommaria*, I Serie, Regg. 1/1, 529, 547, 607/1, 624/1, 624/2, 629/1, 633/1, 633/3, 635, 643, 649, 650/1, 650/2.
- ASN, *Dipendenze della Sommaria*, II Serie, Reg. 52/85.
- Archivio di Stato di Milano (ASMi), *Sforzesco*, Potenze estere, Napoli, cart. 1249.
- Agati, M. L. (2003) *Il libro manoscritto. Introduzione alla codicologia*, Roma: «L'Erma» di Bretschneider
- Alaggio, R. (2020), Tipologie e prassi della produzione documentaria dei Principi di Taranto in età orsiniana. In Alaggio, R. e Cuozzo, E. (a cura di). *I documenti dei principi di Taranto del Balzo Orsini*, Roma: Istituto Storico Italiano per il Medioevo, pp. LXV-CXIX.
- Angers, D. (2011), Les registres comptables de la vicomté de Caen et de la maison d'Orléans dans la vicomté d'Auge à la fin du Moyen Âge. Présentation codicologique. In *Comptabilités* [Online], 2, Online dal 25 agosto 2011, consultato il 28 giugno 2022. URL: <http://journals.openedition.org/comptabilites/529>.
- Antinori, C. (2004), La contabilità pratica prima di Luca Pacioli. In *De Computis, Revista Española de Historia de la Contabilidad*. 1, 4-23.
- Barone, N. (1889). Le filigrane ne' documenti dell'Archivio di Stato di Napoli. Dal XIII al XV secolo. *Archivio Storico per le Province Napoletane*, XIV, pp. 82 e 91.
- Beck, P. (2015), Forme, organisation et ordonnancement des comptabilités: pour une approche codicologique archéologique des documents de la pratique. Rapport de synthèse. In Mattéoni O. e Beck P. (a cura di), *Classer, dire, compter. Discipline du chiffre et fabrique d'une norme comptable à la fin du Moyen Âge*, Paris: Institut de la gestion publique et du développement économique, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, pp. 31-46.

³⁷ ASN, *Diversi della Sommaria*, II Numerazione, Reg. 241/2; ASMi, cart. 1249, f. 91.

- Beck, P. (2006), *Archéologie d'un document d'archives. Approche codicologique et diplomatique des chartes des feux bourguignonnes (1285-1543)*, Paris: Publications de l'École nationale des chartes.
- Bell, C. Brooks, T. K. Moore, (2017). Cambium non est mutuum: exchange and interest rates in medieval Europe. *The Economic History Review*, 70/2, pp. 373-396
- Bertrand, P. (2015). *Les écritures ordinaires. Sociologie d'un temps de révolution documentaire (entre royaume de France et empire, 1250-1350)*, Paris: Éditions de la Sorbonne.
- Briquet, C. M. (1907). *Les filigranes. Dictionnaire historique des marques de papier. Dès leur apparition vers 1282 jusqu'en 1600 avec 39 figures dans le texte et 16,112 fac-similés de filigranes*. 4vol, Paris : Alphonse Picard et fils.
- Carabellese, F. (1980). *La Puglia nel XV secolo da fonti inedite*, Bari 1901, rist. Sala Bolognese: Forni
- Ciambotti, M. (2013). Il sistema amministrativo-contabile nelle Signorie e nei comuni italiani a cavallo tra XIV e XV secolo: il caso dei Malatesti. In Ciambotti M. e Falcioni A. (a cura di). *Il sistema amministrativo e contabile nella Signoria di Pandolfo III Malatesti (1385-1427)*. Milano: Franco Angeli editore, pp. 49-112.
- Ciambotti, M. (2011), Luca Pacioli, la Partita Doppia e la storia della contabilità e della società. In Hernandez-Esteve E. e Martelli M. (a cura di), *Before and after Luca Pacioli, Atti del II Incontro Internazionale, giugno 2011*, Sansepolcro: Centro Studi Mario Pancrazi, pp. 295-318.
- Cengarle F. e Somaini, F. (2009). Mappe informatiche e storia. Considerazioni metodologiche e prime ipotesi cartografiche sui domini orsiniani. In Somaini F. e Vetere B. (a cura di). *Geografie e linguaggi politici alla fine del Medio Evo. I domini del principato di Taranto in età orsiniana (1399-1463)*, Galatina: Congedo Editore, pp. 3-35.
- Da Mosto, A. (1903). Ordinamenti militari delle soldatesche dello Stato romano dal 1430 al 1470, in *Quellen und Forschungen aus Italienischen Archiven und Bibliotheken*, V, pp. 19-34.
- Delle Donne R. (2012). *Burocrazia e fisco a Napoli tra XV e XVI secolo: la Camera della Sommaria e il Repertorium alphabeticum solutionum fiscalium Regni Siciliae Cisfretanae*, Firenze: Firenze University Press.
- De Roover, R. (1974). Cambium ad Venetias: contribution to the history of foreign exchange. In Kirshner, J. (a cura di). *Business, banking, and economic thought in Late Medieval and Early Modern Europe. Selected Studies of Raymond de Roover*, Chicago-London: The University of Chicago Press, pp. 239-259.
- Esposito, L. (2016). *I documenti dei principi di Taranto in età orsiniana conservati nell'Archivio di Stato di Napoli (1429-1463)*, Napoli: Società Storia Patria Napoli.
- Finzi, A. (1910), Nel vecchio mondo contabile. Le prime manifestazioni. Dai "quadernieri" ai "ragionati". Gli instauratori, *La lettura*, X/9, pp. 833-842.
- Maniaci, M. (1996). *Terminologia del libro manoscritto*, Roma: Istituto Centrale per la Patologia del Libro.
- Massaro, C. (2014). Amministrazione e personale politico nel principato orsiniano. In G. T. Colesanti (a cura di), *"Il re cominciò a conoscere che il principe era un altro re". Il Principato di Taranto e il contesto mediterraneo, (secc. XII-XV)*, Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, pp. 139-188.
- Massaro, C. (2013), Il principe e le comunità. In Massaro C. e Petracca L. (a cura di). *Un principato territoriale nel Regno di Napoli? Gli Orsini del Balzo principi di Taranto (1399-1463)*, Atti del convegno di studi, Lecce 20-22 ottobre 2009, Roma: Istituto Storico Italiano per il Medioevo, pp. 335-384.
- Massaro, C. (2018). Uomini e poteri signorili nelle piccole comunità rurali del principato di Taranto prima metà del Quattrocento. In Figliuolo, B. Di Meglio R. e Ambrosio A. (a cura di). *Ingenita Curiositas. Studi sull'Italia Medievale per Giovanni Vitolo*, Tomo Terzo, Manocalzati (AV): Laveglia Carlone, pp. 1403-1430.

- Mattéoni, O. (2015). Discipline du chiffre et fabrique d'une norme comptable à la fin du Moyen Âge. Introduction. In Beck, P. e Mattéoni, O. (a cura di). *Discipline du chiffre et fabrique d'une norme comptable à la fin du Moyen Âge*. Paris: Institut de la gestion publique et du développement économique, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, pp. 9-27.
- Mattéoni, O. (2015). Compter et «conter»: ordre, langue et discours des comptes. Rapport de synthèse In *Classer, dire, compter*. pp. 283-303.
- Mazzoleni B. (1980), (a cura di). *I registri della cancelleria angioina XXI: 1306-1307. Formularium curie Caroli secundi vol. XXXI*, Napoli: presso l'Accademia
- Minaud, G. (2011). Les juristes medievux italiens et la comptabilité commerciale avant sa formalisation en partie double de 1494. In *Revue Historique*, 660, pp. 781-210.
- Mollat, M. e Favreau, R. (1976). *Comptes généraux de l'Etat bourguignon entre 1416 et 1420*, Paris: Impr. nationale, C. Klincksieck.
- Morelli S., (2013). *Il quaderno di Nucio Marinacio, erario del principe Giovanni Antonio Orsini da Lecce a Santa Maria di Leuca, anno 1461-1462*, Pozzuoli: Edizioni Paparo.
- Morelli, S. (a cura di), (2019). *L'archivio del principato di Taranto conservato nella Regia Camera della Sommaria. Inventario e riordinamento*, Napoli: Giannini Editore.
- Morelli S., (2020). *Razionalità all'opera. I bilanci della contea di Soleto nei domini del principe di Taranto Giovanni Antonio Orsini*, Napoli: Giannini Editore.
- Mueller, R. C. (1997). *The Venetian money market: banks, panics, and the public debt, 1200-1500*, Baltimore: The Johns Hopkins University press.
- Palmieri, S. (2018). *Inventario cronologico sistematico dei fascicoli angioini*, Napoli: Accademia Pontaniana.
- Petracca, L. (2021). L'Archivio del principe di Taranto Giovanni Antonio Orsini del Balzo. In Senatore, F. (a cura di). *La signoria rurale nell'Italia del tardo medioevo, 2, Archivi e poteri feudali nel Mezzogiorno (secoli XIV-XVI)*, Firenze: Firenze University Press
- Russo, E. (2021). La contabilità di vertice nella Corona d'Aragona di Alfonso V. In *Reti Medievali Rivista*, 22/1, pp.
- Sangster, A. e Rossi, F. (2018). Benedetto Cotrugli on double entry Bookkeeping. *De Computis - Revista Española de Historia de la Contabilidad*, 15 (2), pp. 22-38.
- Sangster A. (2020). Luca Pacioli and his art. *De Computis - Revista Española de Historia de la Contabilidad*, 17 (2), pp. 9 – 27.
- Vallone G. (1999). *Istituzioni feudali dell'Italia meridionale tra Medioevo ed Antico Regime. L'area salentina*, Roma: Viella.
- Vallone (2016) Il principato di Taranto come feudo. In *Bullettino dell'Istituto Storico Italiano per il Medioevo*. CXVIII, pp. 291-312.
- Vantaggiato, L. e Vassallo, M. R. (2019). Produzione, qualità, circolazione dell'olio salentino al tempo degli Orsini del Balzo (1399-1463). *Itinerari di ricerca Storica*, XXIII, pp. 45-76.
- Vetere, B. (a cura di). (2018) *Il Quaternus del tesoriere di Lecce Giovanni Tarallo 1473-1474*, Roma: Istituto Storico Italiano per il Medioevo.
- Zambler, A. e Carabellese, F. (1898). *Le relazioni commerciali tra la Puglia e la Repubblica di Venezia dal secolo X al XV*, Trani: V. Vecchi Tip. Edit.



***El mio magistro a dito el vero sença falir:* il *flos duellatorum* e la trasmissione delle tecniche di combattimento nel XV secolo**

Simone Callegaro (Università del Salento)

In una nota edita all'interno della quarta annata delle *Memorie storiche forogiuliesi*, nel 1908, lo storico Luigi Suttina annunciava il ritorno in Italia di quello che definiva "un prezioso cimelio del Quattrocento friulano". In quell'anno infatti la casa d'aste De Marinis inseriva nel proprio catalogo una delle copie manoscritte superstiti del *Flos duellatorum* di Fiore de' Liberi, a un prezzo tale che, considerò amaramente Suttina, gli avrebbe fatto "presto o tardi riattraversar la Manica o varcar l'Oceano". La copia infatti venne acquistata l'anno successivo dal banchiere John Pierpont Morgan.

Al di là della sorte di questo particolare testimone, si vuole in questa sede prendere in considerazione quello che a tutti gli effetti è un manuale di combattimento quattrocentesco, nato con il dichiarato scopo di trasmettere insegnamenti dell'arte bellica. Come ha giustamente considerato Claudio Lagomarsini, il quale ne ha fatto una magistrale interpretazione dal punto di vista filologico, questo manuale è conosciutissimo in rete ed è considerato un vero testo sacro per gli appassionati di scherma medievale, ma è stato poco considerato dagli studiosi (Lagomarsini, 2011). Il suo successo tra i cultori della scherma storica è molto probabilmente dovuto anche al *medium* adottato dall'autore, ossia l'uso di numerose immagini che rendono il testo facilmente fruibile. La rappresentazione grafica era una cosa peraltro non nuova. Il manuale infatti si va ad inserire in quella che è la tradizione dei *Fechtbücher* di area germanica, nei quali erano illustrate scene di lotta. Il più antico di questi è il cosiddetto *Walpurgis*, conosciuto anche come *Manoscritto I-33* o *London Tower Fechtbüch*, del 1290 circa (Lagomarsini, 2011), nel quale sono rappresentate scene di combattimento tra due personaggi in abiti monacali armati di spada e brocchiero e che risulta esser un altro oggetto di culto degli appassionati di scherma storica¹. Attualmente, tra opere illustrate e trattati scritti che si occupano di

¹ È disponibile online un e-book creato da Giovanni Rapisardo con trascrizione del testo e ristampa anastatica delle immagini, le quali sono a loro volta digitalizzate e scaricabili.

questa tematica, nel mondo medievale germanico sono stati censiti circa ottanta libri (Hagedorn, 2016), i quali però spesso riprendevano altre opere o erano semplicemente aggiunte o miscellanee di diversi trattati. Di fatto però il *Flos duellatorum* rappresenta il primo esempio italiano di manuale di combattimento, il quale verrà utilizzato probabilmente come modello per la successiva produzione, anche molto prossima, soprattutto legata al combattimento con spada. Ad esempio il *De arte gladiatoria dimicandi* di Filippo Vadi, prodotto negli anni 80 del '400 e dedicato a Guidobaldo da Montefeltro², è chiaramente basato sul *Flos* e ne riprende diverse figure (Mondschein, 2016), anche se chiaramente si parla di conoscenze comuni dei due maestri e non certo di plagio.

La grande particolarità dell'opera in oggetto è la versatilità. Non si focalizza unicamente su una modalità di combattimento, come fu per la tradizione coeva o successiva; l'eccezione è rappresentata dal *Walpurgis* il quale illustra anche qualche tecnica di lotta a mani nude, cosa probabilmente considerata una sorta di rimedio di emergenza in mancanza di armi con cui difendersi – magari dopo esser stati disarmati – e il *De arte gladiatoria* del Vadi, che è quasi sinottico rispetto al *Flos*. La manualistica dei secoli successivi, come il celeberrimo *Gran simulacro dell'uso dell'arte e dell'uso della scherma* di Ridolfo Capodiferro o *Le regole della scherma* di Lelio e Titta Marcelli, si concentrerà sulle tecniche di scherma, la quale pratica peraltro subì, nel frattempo, un'evoluzione sul piano artistico e si nobilitò, diventando uno status symbol del ceto nobiliare. Il *Flos* è invece figlio del suo tempo. È un manuale che prende in considerazione diverse situazioni e differenti tipi di lotta, che vedremo più nel dettaglio successivamente. La varietà delle tecniche descritte ed illustrate è comunque indice della potenziale ampiezza della platea che avrebbe potuto usufruire del manuale.

Per comprendere appieno la nascita di un testo del genere è necessario ovviamente soffermarsi e capire chi fosse l'autore. L'ideatore dell'opera era un cultore delle tecniche di combattimento, Fiore dei Liberi, o come si definisce nel prologo del testimone che verrà utilizzato in questa disamina, *Florius foroiuliensis de Liberis de Cividato Austrie aquilegensis diocesis*³. In realtà della sua vicenda personale non si hanno molte notizie. Si presume sia nato tra il 1340 e il 1350 a Premariacco, un piccolo centro poco distante da Cividale del Friuli, o nella stessa Cividale, da Benedetto, della cui casata non si conosce alcunchè, se non il paese di origine, appunto Premariacco. È possibile che discenda, secondo Gian-Giuseppe

² L'opera è custodita presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Roma con segnatura Ms. Vitt. Em. 1324.

³ Il testo utilizzato per questa analisi è la copia di uno dei tre testimoni volgari superstiti, il cosiddetto codice Pisani-Dossi, da qui in poi riportato semplicemente come *Flos duellatorum*. Si è scelto di riportare, per completezza, i riferimenti delle carte menzionate secondo la dicitura del testimone utilizzato, ossia il numero della carta seguito da A o B a seconda che la carta sia *recto* o *verso*.

Liruti, da tal Cristallo dei Liberi, il quale aveva ottenuto il *mundeburdio* (una sorta di tutela accordata dal sovrano, che andava a legare il soggetto e ne garantiva la protezione) dall'imperatore Arrigo IV (Liruti, 1830).

Qualche notizia biografica si può ricavare dalla sua opera. Nel manoscritto Pisani – Dossi, e solo in quell'unico testimone, l'autore dichiara di aver iniziato a scrivere il suo volume nel 1409, di averci impiegato sei mesi, di non aver intenzione di scriverne un altro e di aver condensato nell'opera cinquant'anni di esperienza (cc. 2 A e 2 B). La data di nascita che si ricava dalla letteratura a riguardo è probabilmente basata su questa dichiarazione.

A che età avesse iniziato a muovere i primi passi nel mondo del combattimento non è dato saperlo con precisione; lui stesso, nella c. 2 A, dichiara "cum a primordio iuventutis appetitu naturali ad belicoso actus fuerim inclinatus", cosa che può permettere di ipotizzare che si sia avvicinato all'arte bellica durante l'adolescenza, ma difettano dati più precisi. Era comunque cosa usuale, nel Medioevo, iniziare la propria formazione militare in giovanissima età, attraverso l'apprendimento pratico (Contamine, 1980), dal momento che non esistevano scuole per l'addestramento militare. È proprio in questo contesto, come vedremo, che prese il suo posto l'opera del maestro friulano.

Sappiamo che Fiore legò la propria esistenza all'uso delle armi, cosa allora non inusuale. Tralasciando che in generale all'epoca il mestiere delle armi aveva una ampia diffusione in tutta la penisola, nel Medioevo il Patriarcato di Aquileia era a tutti gli effetti fucina di uomini d'arme, che generalmente offrivano i loro servizi ai vari signori e spesso tendevano ad emigrare per cercare committenze. La stessa nobiltà locale era strettamente legata all'arte bellica e non di rado quest'ultima rappresentava una via per cambiare *status* sociale.

Fiore dei Liberi, come lui stesso racconta nel prologo (c. 2 A), entrò in contatto con diversi maestri, sia italiani che tedeschi, in particolar modo con un tal Giovanni *dicto Suveno*, il quale fu a sua volta allievo del maestro Nicola *de Toblem mexinensis diocesis*, dove per *mexinensis* si intende probabilmente Metz. Non sappiamo in effetti se tali contatti siano avvenuti nella patria d'origine o nelle sue peregrinazioni lavorative, ma se si considera che il Patriarcato di Aquileia rappresentava di fatto una chiavarda di collegamento tra il mondo italico e quelli germanico e slavo-ungherese, tanto è vero che spesso il Comune di Udine assoldò *lance* o *balestre* d'oltralpe in caso di necessità⁴, si può comprendere sia come

⁴ Consultando ad esempio i quaderni dei camerari udinesi del Trecento è possibile constatare quanto fosse diffusa la pratica di assoldare compagnie straniere – sotto la dicitura di *lance* o *balestre*, ma anche di *elmi* o *bandiere*. Gli esempi si sprecano nella documentazione. Esemplificativo può risultare il fatto che nel 1383 era in servizio presso il patriarca un condottiero ungherese di nome Ladislao, che guidava 175 cavalli (Paschini, 1934).

l'autore dichiarò un legame consistente con la tradizione tedesca, sia perché abbia proposto un manuale di tecniche di combattimento sul modello di quelli tedeschi già esistenti. La presenza di stranieri, soprattutto di tedeschi, risulta rilevante nella stessa Cividale del Medioevo (Figliuolo, 2012), quindi di fatto non si può escludere che l'autore sia venuto in contatto con un certo tipo di letteratura già in patria, o quantomeno con alcune di quelle conoscenze che poi ripropose nella sua opera.

Dal testo si ricava che Fiore prestò servizio in diverse parti dell'Italia comunale e probabilmente negli anni '80 del '300 l'autore mise a disposizione del Comune di Udine la propria esperienza, ricevendo in un momento di tensione l'incarico di ispezionare le armi del Comune (Marchetti, 1959). Raggiunse presumibilmente una certa fama come maestro presso i Visconti ed ebbe diversi discepoli (Mondschein, 2016). Risiedette a Ferrara in età avanzata, dove, da quanto dichiara nel prologo della sua opera, nel febbraio del 1409 iniziò la stesura della sua opera, dedicata a Niccolò III d'Este (Lagomarsini, 2011).

Del *Flos duellatorum* esistono attualmente quattro testimoni: il Ms. M. 383 della Morgan Library, al quale abbiamo già accennato; il Ms. Ludwig XV 13 del J. Paul Getty Museum; la copia cosiddetta Pisani – Dossi e una copia postuma conservata presso la Bibliothèque National de France, il Ms. Latin 11269 (Mondschein, 2016; Lagomarsini, 2011). Della Pisani – Dossi è stata realizzata un'edizione nel 1902 ad opera di Francesco Novati, attualmente di pubblico dominio, e dalla quale trae origine la presente analisi. Ma è necessario sottolineare la grande quantità di edizioni delle diverse versioni, trattate in maniera più o meno scientifica che sono state prodotte nel corso degli anni⁵, soprattutto recentemente, e che hanno fatto del *Flos* un vero oggetto di culto per gli appassionati di storia militare, in particolare di scherma storica.

Il manuale si va a configurare come la stesura di insegnamenti orali e pratici raccolti in vita dall'autore, il quale si ripropone di trasmetterli a un suo pubblico ben preciso. Il *medium* dell'illustrazione, come abbiamo accennato, non è originale ma risulta pratico ed efficace, ed ebbe comunque una grandissima fortuna. Rappresenta a tutti gli effetti la codifica grafica di insegnamenti orali e pratici, in maniera oggettivamente chiara. Ad oggi vi sono manuali di qualsiasi genere, oltre che di scherma storica, che si basano sulla stessa metodologia.

⁵ Sia Mondschein che Lagomarsini, nei loro lavori, citano varie edizioni dell'opera di Fiore dei Liberi. Dall'edizione del testimone Getty fatta da Malipiero, *Il Fior di Battaglia di Fiore dei Liberi da Cividale: il codice Ludwig XV 13 del J. Paul Getty Museum* all'edizione dei tre manoscritti italiani da parte di M. Rubboli e L. Cesari, *Flos Duellatorum: Manuale di Arte del Combattimento del XV secolo*. Da segnalare anche il recente lavoro di A. Conti, *La spada a due mani di Fiore dei Liberi*.

Da osservare altresì che, nella versione Pisani – Dossi, ogni illustrazione del *Flos* è accompagnata da una sorta di didascalia, la quale però non ha nulla a che vedere con la spiegazione della mossa illustrata; magari ne riprende il nome, o si limita a una battuta di diletteggio, ma non è scritta alcuna istruzione su come praticare quanto rappresentato nell'illustrazione, anche se lo stesso Fiore, nei prologhi, si dice certo che attraverso l'immagine e le glosse, l'opera può risultare facilmente comprensibile⁶. Dei tre superstiti l'unico testimone che reca delle spiegazioni più dettagliate sui movimenti illustrati è il MS M. 383 della Morgan Library. A questo punto sembrerebbe assodata l'ipotesi di Malipiero, riportata da Lagomarsini, secondo la quale la versione Pisani – Dossi fosse elegante, ma non funzionale (Lagomarsini, 2011).

L'autore definisce la propria opera come *glossa*, termine che molto probabilmente sta ad indicare proprio un'illustrazione sintetica, priva di un approfondimento tecnico. In sintesi, quella che l'autore definisce *glossa* non era pensata come un manuale scolastico, ma piuttosto come un ricco compendio ad uso dei maestri, che fissava in maniera pragmatica l'insegnamento pratico attraverso l'uso dell'immagine. Alcune versioni probabilmente potevano essere utilizzate meglio al loro scopo.

Il *Flos*, nell'edizione utilizzata per questa analisi – la già menzionata copia della Pisani – Dossi –, viene introdotto da un doppio prologo, il primo con una più breve parte in latino e una più prolissa in volgare, il secondo prologo in versi, anche qui prima in latino e poi in volgare. Il volume è composto da 36 carte totali, le quali, dopo il prologo, presentano una serie di figure esplicative accompagnate da una glossa, come osserva Lagomarsini, costituita generalmente da un distico o da una quartina.

È interessante fare una breve considerazione pratica sul linguaggio utilizzato. Il volgare adoperato in tutta l'opera risulta piuttosto distante dal classico volgare friulano che lo studioso incontra abitualmente consultando la documentazione coeva della medesima zona, tenendo pur presente che si tratta di un testo a scopo letterario e pedagogico e non di un documento prodotto da una qualsiasi cancelleria locale. La lingua utilizzata risulta del tutto identificabile, invece, con quei linguaggi di uso comune dell'Italia padana. Infatti, come riporta sempre Lagomarsini, "il testo, che va situato nei primi decenni del XV secolo, presenta una serie di fenomeni genericamente alto-italiani, ovvero una patina omogeneizzante e talvolta toscanizzante caratteristica delle *koinai* settentrionali" (Lagomarsini, 2011, p. 268). Vi è quindi uno stacco rispetto alla lingua locale dell'area friulana, il che andrebbe a confermare tutta una serie di elementi quali l'appartenenza dell'autore a un mondo per così dire "aperto", la stesura dell'opera in un luogo diverso rispetto a quello di origine e, soprattutto, la volontà di fruizione chiara ed

⁶ "E sopra tuti quisti çoghi desopra nominati saranno facte le lor glosa cum si facta declaratione che ben se porano intendere liçeramente" Cit. *Flos*, c. 2 B.

accessibile, pur essendo indirizzata l'opera ad un pubblico ben preciso. Da notare che l'unico testimone superstite interamente in latino si trova in Francia – ed è anche l'unico che ha le illustrazioni colorate - cosa che farebbe optare per una sua produzione indirizzata appositamente per quello che oggi verrebbe definito “mercato estero”.

Le illustrazioni mostrano quindi diverse situazioni belliche, in genere scontri uno contro uno o uno contro tre, o in alternativa personaggi singoli in posizione di partenza, che andremo a vedere poi sinteticamente. Alcune immagini sono in sequenza e possono mostrare un attacco, una risposta (*coverta* o *remedio*) e un contrattacco (*contrario*). Sono distinti i maestri dagli allievi attraverso l'uso di una corona dorata che ne adorna il capo. Come spiega l'autore stesso, i maestri che cominciano i loro movimenti (*çoghi* o *zoghi*) portano una corona dorata e gli scolari che risponderanno avranno una fascia dorata legata sotto al ginocchio, anche se da quanto si desume dalle immagini, la fascia sotto al ginocchio è portata da chiunque effettui il secondo movimento, nelle immagini in sequenza.

Nel prologo latino, come abbiamo accennato, l'autore si presenta e si rivolge a tutti coloro i quali volessero occuparsi dell'uso delle armi, a piedi o a cavallo. Dichiara di voler creare un sussidio per gli uomini già esperti nel combattimento, offrendo attraverso esempi grafici tutta la propria esperienza, e si raccomanda che la propria opera non sia svelata ai contadini. Anzi, che sia invece accostata alla nobiltà e ad altre persone abili alla guerra. Sono quindi indicati con precisione i destinatari della glossa. Nel prologo volgare l'autore ribadisce in sostanza il contenuto della sua opera, ossia il combattimento *a corpo a corpo* (espressione che lui stesso adopera in c. 2 A) attraverso l'uso di lancia, azza⁷, spada e daga, nonché della lotta (*abrazare*), il tutto a piedi, a cavallo, con o senza armi. In entrambi i prologhi l'autore spiega che ha voluto condensare la propria esperienza proponendo mosse che ha avuto modo di vedere e provare personalmente, oltre ad alcune inventate da lui stesso.

Sarebbe inutile e dispersivo elencare in questa sede tutte le figure presenti nel volume, ma si vuole comunque fare un sintetico resoconto dei contenuti salienti dell'opera.

Il testo vero e proprio inizia alla carta numerata 4 A con una *invocatio* a Dio e a San Giorgio. Le prime quattro carte – rispettando la numerazione, 4 A, 4 B, 5 A, 5 B – sono dedicate alla lotta a mani nude. Nella già menzionata carta 4 A sono rappresentati quattro maestri in diverse

⁷ Una sorta di martello da guerra inastato, dotato di punte alle due estremità dell'asta e sul retro della testa del martello. In tutta l'età medievale e in quella moderna si diffusero innumerevoli tipi di armi inastate, spesso partendo come evoluzione di attrezzi civili, e le varianti anche semantiche sono numerose. Si possono trovare armi sostanzialmente molto simili ma con nomi differenti e con la medesima funzione. (Beffeyte, 2010). In questo caso l'esempio del *Flos* risulta estremamente esplicativo, ad esempio nella c. 27 B.

posizioni di partenza, atte a “guadagnar le prese”. In ognuna delle altre tre pagine sono presenti sei immagini in cui un maestro e un allievo si affrontano a mani nude; solo in due immagini, nella c. 5 B, il maestro è armato di un *bastoncello*, che usa per far perdere l’equilibrio all’avversario. Da notare che le prese illustrate hanno tutte lo scopo di atterrare il rivale attraverso l’uso di leve o di slogature alle articolazioni. Nella carta 6 A sono rappresentati quattro maestri, dei quali il primo regge una daga, il secondo due braccia (rotte, a mo’ di trofeo), il terzo una chiave e l’ultimo, in piedi su un uomo disteso, la palma della vittoria. Da qui inizia la sezione dedicata alla lotta a mani nude contro un avversario armato di daga, dove viene illustrato come difendersi, disarmare ed atterrare l’avversario. In alcuni casi è indicata la contromossa per riuscire a ferire ugualmente l’avversario che tenta di immobilizzare o disarmare l’attaccante. Dalla c. 11 A vengono illustrate scene di combattimento fra due contendenti – sempre un *magistro* e uno *scolar* – armati entrambi di daga, mentre da metà c. 12 A a metà c. 12 B si ritorna a l’illustrazione di tecniche per disarmare a mani nude un contendente armato di daga. In totale la sezione dedicata alla lotta con la daga contro avversari disarmati o ugualmente equipaggiati occupa 13 pagine e pare ricoprire una discreta attenzione dell’autore. Verrebbe da pensare che questa particolare porzione del testo fosse atta a rappresentare alcune situazioni che potevano ricorrere più spesso rispetto ad altre, anche malauguratamente in un contesto non bellico, contro eventuali malintenzionati.

Con le ultime due immagini di c. 12 B e con c. 13 A viene introdotta idealmente la sezione dedicata alla spada a una mano. Prima di rappresentare le scene di scontro, l’autore ha voluto fare una premessa tecnica. Sono qui rappresentati infatti i vari colpi che possono essere vibrati, e vengono fatti “parlare” dall’autore; i *fendenti*, colpi di taglio dall’alto verso il basso – “noy semo i fendenti e facemo questione / de fender gli denti cum drita raxione” - e i *sotani*, dal basso verso l’alto, dichiaratamente succeduti da altri fendenti – “noy semo colpi chiamadi ‘li sotani’ / che sempre mai cerchamo de ferir le mani / e dal zenochio insu facemo questione / e tornando cum fendenti fazemo lexione”. Il tutto illustrato sovrapponendo all’immagine di un maestro con le braccia conserte la posizione della spada che lo colpisce.

Nella carta successiva continua la spiegazione con la stessa tecnica. Sono qui rappresentati come due spade puntate orizzontalmente al collo del maestro i cosiddetti *mezani*, ossia i colpi vibrati in orizzontale, utili sia a deflettere i colpi di punta dell’avversario, sia per colpirlo: “noy colpi meçani andemo traverssando / dal zenochio insu andamo guastando / e rebatemo le punte fora de strada / e redopiando lo colpo de ferir e derada”. In ultimo sono rappresentate le punte, attraverso il disegno di una spada sovrapposta verticalmente sull’immagine del maestro. Come punte si intendono gli affondi atti ad infilzare l’avversario, come loro

stesse dichiarano: “Ponte semo de grandissima offensione / e a tuti i colpi façemo questione / venenose semo più che serpente / e più che tuti colpi algidemo zente / e noy ponte a li colpi si disemo / tanto non taiaret che noi cusiremo”. Prima di iniziare l’elenco di immagini sul combattimento con la spada, è rappresentato un maestro che affronta tre allievi, da una posizione di partenza che evidentemente può garantire una buona difesa anche se in inferiorità numerica. Anche in questo caso il maestro viene fatto parlare – “venga auno auno chi contra mi vole far / che cum tuti io voio contrastar”. E aggiunge che chiunque voglia vedere “coverte e ferire / e tor de spada e ligadure senza falire / guardi ghi mie scholari como san fare / se elli non trovan contrario non anno pare”. È interessante, qui, e forse strappa anche un sorriso, il richiamo all’abilità dei propri allievi, ossia un indiretto elogio alla bontà dei propri insegnamenti.

La sezione della spada a una mano continua fino a c. 15 A, dove sono rappresentate quattro scene di scontro con armi differenti, tra cui daghe e bastoni. La carta successiva introduce una breve parte dedicata allo scontro a piedi armati di lancia, che dura fino a c. 16 B. In questa sono rappresentati sulla destra due maestri armati di spadone, in posizione di attesa, i quali attendono il lancio da parte di due allievi di una spada, di una lancia e di un dardo. Nella glossa i due maestri dichiarano l’infallibilità della loro difesa, chiosando che anche “se fosse Pulicano che fo bon lanciadore / contra de noy non poria havere honore”⁸.

Nella pagina successiva, la c. 17 A vi è forse la figura più famosa del manuale, quella che nella carta 32 R del testimone “Getty” viene descritta così:

questo magistro cum queste spade, significa gli sette colpi de la spada. Elli quatro animali significa quatro virtù, zoe avisamento, presteza, forteza et ardimento, e chi vole essere bono in questa arte de queste virtù conven de lor aver parte.

È rappresentato quindi un maestro a braccia conserte, circondato da sette spade (allo stesso modo in cui erano illustrati i colpi di spada singolarmente) con i nomi delle *poste*, ed attorniato da quattro animali, come abbiamo visto allegorie delle virtù di un buon schermidore – o forse più in generale del combattente⁹. Da sinistra, in senso orario, vi è una tigre che regge una freccia a rappresentare la *celeritas*¹⁰, una lince con un

⁸ In questo punto, come osserva Lagomarsini, l’autore denota anche una conoscenza dei romanzi cavallereschi, che peraltro emergerà anche altrove (Lagomarsini, 2011).

⁹ “Noy semo quatro animali de tal complessione / chi vole armiçar de noi faça comparatione/e chi de nostre virtù hara bona parte / in arme haverà honor chomo dise larte”.

¹⁰ “yo tigro son tanto presto a corer e a voltare/ che la sagita del cello no me po avançare”.

compasso per la *prudencia*¹¹, un leone che sostiene un cuore per la *audacia*¹² e infine un elefante per la *fortitudo*, il quale porta sulla groppa una torre¹³. Ovviamente le *vertù* elencate sono ribadite dalla presenza degli oggetti in relazione con gli animali.

Questa immagine è presente in tre testimoni su quattro, manca infatti nel MS M. 383, ma non si può escludere che sia andata perduta o volutamente asportata. La rappresentazione del maestro e delle sette spade è stata poi ripresa nella trattatistica successiva, nel *De arte gladiatoria dimicandi* di Filippo Vadi, dove compare sostanzialmente la stessa immagine senza gli animali allegorici, e molto probabilmente ha ispirato il frontespizio del *Codex Wallerstein*, nel quale è rappresentato un armigero circondato da armi, in un'immagine che presenta la medesima struttura chiasmica. In questo caso, però, più che la schematizzazione dei colpi con la spada sembra quasi un campionario di varie armi bianche.

L'immagine del maestro con le sette spade introduce di fatto la sezione relativa alla spada a due mani, forse quella che ha maggior fortuna tra gli appassionati anche per le più dettagliate spiegazioni. Nella pagina successiva (c. 17 b) vi sono rappresentati sei maestri, "zaschadun de lor ten la sua spa in posta" reggendola con due mani. Nelle tre pagine successive sono presenti immagini di maestri (quattro per pagina) che illustrano svariate posizioni di partenza, dichiarandone i nomi. Sono quindi illustrate e spiegate, nella maniera in cui Fiore ci ha ormai abituato, le dodici posizioni di partenza, ognuna con il suo nome; la "porta de fero", con la spada retta in verticale con il vertice puntato a terra e il maestro leggermente proteso in avanti, la posta "de dona soprana e altera", con la spada tenuta adesa alla schiena; la posta "realle de vera finestra" con la spada in orizzontale davanti al volto; la porta di ferro "meçana" ossia con la spada leggermente inclinata in avanti, utile per parare punte e fendenti; la posta "longa", con la spada protesa in avanti a 45°; la posta frontale chiamata "corona"; le due successive sono probabilmente da considerarsi una contro l'altra, ossia una "posta de dona" e un "dent de zenghiar"¹⁴, quest'ultima descritta come efficace contro tutte le altre. Segue la "posta breve", la quale ha lunghezza della spada, la "stancha posta de vera finestra", la "posta de coda lunga" con la spada rivolta all'indietro, e, ultima, la "posta de bicornio", dove l'arma, protesa in avanti, è retta con entrambe le mani con le palme rivolte verso l'alto.

¹¹ "meglio de mi lovo cerviero non vede creatura / e a quello mette sempre a sesto e a misura".

¹² "più de mi liono non porta cor ardito / però de bataia faço a zascheduno invito".

¹³ "ellefant son e uno castello ho per cargho / e non me inçenochio ni perdo vargho".

¹⁴ La prima glossa della carta 18 B recita: "Anchora son posta de dona contra dent de zenghiar / cum mie malicie e ingani asa briga io ghi o adar» mentre quella che la fronteggia «lo son la forte posta di dent de zenghiar / cum tute le guardie me son uso de provar".

Da c. 19 B a fino a c. 24 B si possono vedere scene di combattimento tra maestro e allievo, spesso in successione tra loro, nelle quali ovviamente lo scolaro ha la peggio e viene colpito, atterrato ed immobilizzato in diverse immagini. Solo in pochi casi però avviene un contatto di punta. La colorita introduzione e le sette pagine, apparentemente più curate e particolareggiate rispetto alle altre, potrebbero essere indice di un maggior peso di questa particolare tipologia di lotta rispetto alle altre illustrate.

Dalla c. 25 A sono illustrate sei guardie attraverso l'immagine di altrettanti maestri, questa volta paludati della loro armatura. Anche in questa sezione, dopo l'illustrazione di sei posizioni di partenza, vi sono illustrate scene di combattimento. La particolarità è data, oltre che dalla presenza dell'armatura, anche dall'uso della spada, che potrebbe sembrare non convenzionale, anche se sia Fiore dei Liberi sia Filippo Vadi hanno fornito una letteratura tale da far pensare che fosse molto più diffuso di quanto si possa credere, almeno in Italia. Stiamo parlando della cosiddetta "mezza spada", ossia l'uso della spada retta con una mano sulla lama, particolarmente adatta negli scontri ravvicinati. Filippo Vada, nella carta 27 V del suo *Liber de arte gladiatoria dimicandi*, la definisce come "spada da combattere in arme" e ne descrive brevemente le caratteristiche salienti, che dovevano comprendere anche la possibilità di avere il pomolo e l'elsa acuminate, per sortire maggior effetto colpendo l'avversario con queste parti.

Da c. 27 A fino a c. 28 A sono illustrate poste e scene di combattimento tra maestri e allievi armati di azza e sempre vestiti di armatura. Nella c. 27 B è descritta, con una certa precisione e con una discreta crudezza, la successione delle immagini; il primo maestro ribatte in terra l'attacco avversario grazie alla posta *dent de zenghiar* che gli permette subito dopo di colpire al volto l'avversario¹⁵. Nell'immagine successiva il maestro dichiara di aver fatto saltare la visiera dell'elmo dell'allievo e di accingersi a colpirlo sui denti.¹⁶

A c. 29 A viene introdotto il combattimento a cavallo, partendo dall'uso della lancia. Lancia che viene fatta "parlare" dall'autore, si definisce "principio de bataia" e dichiara che, se funzionasse come dovrebbe, eviterebbe un successivo scontro con spada, azza o daga¹⁷. Questo è il primo punto in cui si presenta un'arma in grado di mettere subito fuori combattimento un avversario, se usata bene. Da notare che delle quattro figure di maestri presenti nella c. 29 A, il primo carica con la lancia protesa in avanti, mentre gli altri la tengono tutti a "dent de zenghiar". Le scene

¹⁵ "E con quella io to ferido in la tua faca".

¹⁶ "La tua visera to levada tu lo senti / e cum mia aza te chavaro li denti".

¹⁷ "Io son la nobelle arma per nome lança / principio de bataia è sempre mia usança / e chi me guarda cum mio pennone ardito / de grande paura diventa smarito / e se alo principio il mio debito faço / azça spada e daga io cavo de impaço".

di combattimento con lancia a cavallo accompagnano il lettore fino a c. 30 A, nella quale la prima figura insegue un maestro che galoppa tenendo la lancia rivolta all'indietro¹⁸. La terza figura della pagina attacca con la lancia l'avversario che, sempre a cavallo, è in "posta di donna" (ossia con la spada appoggiata obliquamente sul petto) e non può difendere la propria cavalcatura, che diventa l'obiettivo del maestro¹⁹. La sezione dedicata al combattimento a cavallo finisce alla c. 33 B e comprende diverse situazioni e combinazioni, tra cui lotta a mani nude e, nella c. 33 B, l'uso del cavallo per disarcionare l'avversario o atterrarne direttamente la cavalcatura, colpendo col petto del proprio destriero la groppa di quello avversario.

Nella c. 34 A vi è una prima immagine con un maestro appiedato, armato di una sorta di picca, chiamata *ghiavarina*, che aspetta la carica di tre allievi a cavallo, tutti e tre armati di lancia e tutti e tre in posizioni differenti di attacco. La glossa recita che "Si Rolando o Pulicano com lança me fesse invito / cum ghiavarina o bastone lo aspetaria a questo partito / rebatero lor lance e la testa io ferirò / como de questa guardia io mi partirò". Oltre al riferimento ai poemi cavallereschi, è interessante notare la sicurezza della guardia illustrata. Le altre due immagini della carta in oggetto mostrano in sequenza il maestro appiedato che devia con la sua arma la lancia del cavaliere, poi lo stesso maestro che colpisce al volto il cavaliere usando la base dell'asta della ghiavarina, anche questa dotata evidentemente di una punta, e chiamata "pedale"²⁰.

La carta successiva (34 B) presenta un unico disegno, con un maestro e un allievo a cavallo che si scontrano incrociando le lance. Il maestro ha la base della lancia legata alla sella tramite una corda, "per butarla allo collo de lo suo inimigo / pur per strasinarlo in terra zo io ve digo".

Da c. 35 A fino a c. 36 A sono illustrate delle combinazioni di combattimento tra maestri e allievi armati o di daga o di spada, comprese tre immagini di un maestro che si difende da un'aggressione con daga mentre non ha ancora avuto modo di sguainare la spada; la successione di immagini si conclude con il maestro che si divincola dall'attacco ferendo a un occhio l'aggressore usando la guaina della spada. L'immagine conclusiva dell'opera, a c. 36 A, mostra un maestro e un allievo che combattono con particolari armi inastate, una delle quali (quella del maestro, come ci si poteva aspettare) presenta una sorta di peso legato in punta con il quale l'attaccante impiglia il piede del difensore.

Dei quattro testimoni, il Pisani – Dossi è l'unico che finisce con queste immagini e con una narrazione che sembra quasi troncata. È comunque

¹⁸ "Fuçando non posso far altra deffesa / e se me volte del drite farote offesa".

¹⁹ "Lo contrario de la tua guardia io faço / tuo cavallo feriro sença nessun impaço".

²⁰ "Cum lo pedalle to ferido de la ghiavarina / però che tegno quella dalaltra punta più fina".

doveroso ripetere che ogni testimone ha un proprio ordinamento delle carte, quindi può non essere un elemento rilevante.

Soprattutto nelle sezioni in cui vengono illustrate le *poste* ci si può rendere conto dell'importanza della trasmissione di questo sapere. La posizione di partenza è volta per volta dichiarata e vagamente descritta, o quantomeno viene definita la propria efficacia per neutralizzare i diversi tipi di attacco, quindi pare maggiormente codificata rispetto alle altre fasi di scontro. L'allievo che avesse la possibilità di approcciarsi a questo manuale sarebbe messo in grado di memorizzare una serie di posizioni di partenza da adattare a seconda della posizione dell'avversario, tenendo conto che vi sono "poste" adatte a deflettere praticamente tutti i colpi di un eventuale rivale. Ad esempio la posta chiamata "dent de zenghiar" ricorre praticamente in ogni sezione che contempla l'uso di un'arma più lunga della daga, e secondo gli insegnamenti del maestro friulano sarebbe efficace praticamente in ogni caso. Vi era quindi, con ogni probabilità, la volontà di creare nell'allievo – tramite il maestro – una memoria tecnica attraverso l'esempio, l'esercizio e il richiamo del nome di ogni posizione utile, un po' come succede per certe arti marziali. Oltre alla varietà di tecniche illustrate, l'opera si differenzia dalla produzione coeva per una consistente organicità; non sono scene di lotta illustrate a caso, ma seguono un filo logico. Il maestro insegna, ad esempio, a tenere in movimento continuo la lama per deflettere le stoccate dell'avversario e per metterlo in difficoltà, cercando di ferirlo tramite i colpi illustrati a inizio della sezione dedicata. Questa complessità dell'opera emergerà praticamente in tutta la produzione successiva.

Con il tempo la fortuna di questa manualistica non si affievolì, anzi. Nel Cinquecento, grazie anche alla diffusione della stampa, fiorì la cosiddetta *scuola bolognese*, seguita da quella *fiorentina*, che portarono avanti la trasmissione di insegnamenti bellici che sostanzialmente non si discostavano di molto da quelli medievali, praticamente quelli che Fiore dei Liberi aveva fatto suoi e descritto nel suo libro. Da segnalare anche l'opera del napoletano Marcantonio Pagano, in forma dialogica, che affronta non solo l'arte della scherma, ma più in generale l'uso delle armi, risultando più un'opera letteraria che un manuale d'armi (Mondschein, 2016)²¹. Riducendo nel tempo il campo della trattazione alla sola scherma, la quale andava perdendo gradualmente la sua validità come tecnica da mischia e assurgeva ad una certa dignità, la manualistica a riguardo ebbe una grandissima diffusione, fino ad arrivare ai libri degli istruttori ottocenteschi. La ricerca, la riscoperta e lo studio delle tecniche di maestri come Fiore dei Liberi, Filippo Vadi o dei numerosi maestri tedeschi altro non fa che perpetuarne gli insegnamenti, che ormai hanno

²¹ Sono qui elencati i numerosi autori di opere su questa tematica afferenti alle due scuole.

perso la loro utilità pratica, ma che rimangono per noi un importante patrimonio.

Bibliografia

Beffeyte, R. (2010), *L'art de la guerre au Moyen Age*. Rennes: éditions Ouest-France.

Contamine, P. (1980), *La guerra nel Medioevo*. Bologna: Il Mulino.

Figliuolo, B. (2012). La vita economica e le presenze forestiere. In Figliuolo B. (a cura di), *Storia di Cividale nel Medioevo. Economia, società, istituzioni*. Città di Cividale del Friuli, pp. 111 – 170.

Hagedorn, D. (2006). German Fechtbücher from the Middle Ages to Renaissance. In Jacquet D., Verelst K. e Dawson T. (a cura di) *Late medieval and early modern fight book. Transmission and tradition of martial arts in europe (14th – 17th centuries)*. Leiden – Boston: Brill, pp. 247 – 279.

Lagomarsini, C. (2011). Un manuale d'armi d'inizio sec. XV: il Flos Duellatorum di Fiore dei Liberi di Cividale. In *Studi di filologia italiana*, LXIX, pp. 257 – 291.

Liruti, G. (1830), *Notizie delle vite ed opere scritte da' letterati del Friuli raccolte da Gian – Giuseppe Liruti*, Tomo IV. Venezia.

Marchetti, G. (1959), *Il Friuli. Uomini e tempo*. Udine: Camera di commercio industria e agricoltura.

Mondschein, K., The Italian school of fencing: Art, Science and Pedagogy. In Jacquet D., Verelst K. e Dawson T. (a cura di) *Late medieval and early modern fight book. Transmission and tradition of martial arts in europe (14th – 17th centuries)*. Leiden – Boston: Brill, pp. 280 - 323.

Paschini, P. (1934 – 2003), *Storia del Friuli*. Tavagnacco: Arti Grafiche Friulane.

Suttina, L. (1908), Un prezioso cimelio del Quattrocento friulano in vendita. *Memorie storiche forogiuliesi*. IV, pp. 92 – 93.

Sitografia

<[HTTPS://COLLECTIONS.ROYALARMOURIES.ORG/ARCHIVE/RAC-ARCHIVE-391002.HTML](https://collections.royalarmouries.org/archive/rac-archive-391002.html)>

[consultato a gennaio e febbraio 2022]

<[HTTP://DIGITALE.BNC.ROMA.SBN.IT/TECADIGITALE/MANOSCRITTOANTICO/BNOCR_MS_VE_1324/BNOCR_MS_VE_1324/1](http://digitale.bnc.roma.sbn.it/tecadigitale/manoscrittoantico/bnocr_ms_ve_1324/bnocr_ms_ve_1324/1)> [consultato a febbraio 2022]

<[HTTPS://WIKTENAUER.COM/WIKI/FIOR DI BATTAGLIA \(MS LUDWIG XV 13\)](https://wiktenauer.com/wiki/Fior_di_Battaglia_(MS_Ludwig_XV_13))> [consultato a febbraio 2022]

<[HTTPS://WIKTENAUER.COM/WIKI/TRATT%20%80%8DATO DELLA SCH%20%80%8DER MA \(MS M.383\)](https://wiktenauer.com/wiki/Tratt%20%80%8Dato_della_sch%20%80%8Der_ma_(MS_M.383))> [consultato a febbraio 2022]

<[HTTPS://WIKTENAUER.COM/WIKI/FLORIUS DE ARTE LUCTANDI \(MS LATIN 11269\)](https://wiktenauer.com/wiki/Florius_de_Arte_Luctandi_(MS_Latin_11269))> [consultato a febbraio 2022]

<[HTTPS://WIKTENAUER.COM/WIKI/FLOS DUELLATORUM \(PISANI DOSSI MS\)](https://wiktenauer.com/wiki/Flos_Duellatorum_(Pisani_Dossi_MS))> [consultato a gennaio e febbraio 2022]

Uno strumento innovativo per l'apprendimento della Storia medievale: il software Chatbot

Gianluca Bocchetti (Università degli Studi di Napoli Federico II)



1. Introduzione. Che cos'è il Chatbot?

Nell'ambito di una ricerca di dottorato dedicata alla didattica della storia nel contesto universitario, nel periodo compreso tra il 2019 e il 2021¹, chi scrive ha partecipato in veste di autore alla costruzione e sperimentazione di un Chatbot, un nuovo software sviluppato per fini didattici da un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria dell'Alta Scuola Politecnica di Milano e Torino, con il sostegno finanziario di IBM e la collaborazione di Pearson Italia². Lo scopo principale del progetto è consistito nella realizzazione di un programma, chiamato "aCHAT", che agevolasse lo studio di contenuti complessi attraverso la programmazione di una IA (intelligenza artificiale) in grado di portare avanti una vera e propria conversazione con lo studente.

Questo tipo di software, non del tutto dissimile dai bot che diverse aziende utilizzano per rispondere velocemente a semplici richieste di informazioni o di assistenza da parte dei loro clienti/utenti, tuttavia presenta alcune modalità di impiego, funzionalità e scopi che lo rendono a tutti gli effetti un Chatbot di "seconda generazione" facente parte della famiglia degli *IPAs (Intelligent Pedagogical Agents)*, vale a dire un agente pedagogico complesso esclusivamente ideato e realizzato per costituire un supporto didattico (Rooein, Bianchini, Leotta et al., 2020).

¹ Questa ricerca si è svolta nell'ambito di un progetto di Dottorato a caratterizzazione industriale in Storia, che il sottoscritto ha svolto per conto dell'Università degli Studi di Napoli 'Federico II', in cotutela con l'Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) nel periodo compreso tra novembre 2018 e febbraio 2022, sotto la guida dei tutors Francesco Senatore e Fabrizio Titone. Tale ricerca è stata arricchita anche dalla realizzazione di un lungo periodo di tirocinio all'interno del comparto universitario dell'editore Pearson Italia, grazie al quale si è preso parte al progetto di sviluppo del Chatbot tra l'aprile del 2019 e il maggio del 2021.

² A capo dello sviluppo del Chatbot c'è il prof. Paolo Paolini che coadiuva l'attività di diversi ricercatori, tra i quali vi è la dott.ssa Donya Rooein, che, nell'ambito di un progetto di dottorato, si è occupata della realizzazione tecnica del software. Per maggiori informazioni sugli aspetti informatici connessi alla costruzione del Chatbot si rimanda ai contributi di Paolini e Rooein presenti nella bibliografia.

The screenshot displays a user interface for a course titled "La Curtis / overview". The page shows a progress bar at 40% and a score of 5/10. The main content area features a diagram titled "Il commercio" (The Commerce) with the following elements:

- A green box: "La curtis non era un sistema autosufficiente." (The curtis was not a self-sufficient system.)
- An orange box: "Necessità del commercio" (Need for commerce).
- Two boxes on the right: "Piccoli mercati nei villaggi" (Small markets in villages) and "Mercati più ricchi nelle città" (Richer markets in cities).
- A list of payment methods: "Metodi di pagamento: Moneta in argento (circolazione scarsa), Baratto, Pagamento in natura." (Payment methods: Silver coin (scarce circulation), Barter, Payment in nature.)

Below the diagram, there is a paragraph of text explaining that recent studies show the Curtian system was not a closed, self-sufficient one, and that the need for commerce arose due to the impossibility of achieving complete self-sufficiency. It also mentions that farmers often had a small surplus of products they could sell or trade.

On the right side of the interface, there is a chat window with a blue header. The chatbot (bot) sends the following messages:

- "Stai facendo un buon lavoro!" (You are doing a good job!)
- "Abbiamo raggiunto quel punto ora. Finora hai coperto il 40 percento degli elementi e il 40 percento del materiale." (We have reached that point now. So far you have covered 40% of the elements and 40% of the material.)
- "Sei pronto per andare avanti?" (Are you ready to go on?)
- Response: "si" (yes)
- Bot: "Fantastico." (Fantastic.)
- Bot: "L'elemento è il commercio, ossia l'economia della curtis e le diverse forme di transazione economica. Il livello di difficoltà è basic. Per questa esperienza di apprendimento, l'elemento è core" (The element is commerce, that is, the economy of the curtis and the various forms of economic transaction. The difficulty level is basic. For this learning experience, the element is core.)

FIGURA 1_ LA STRUTTURA DI BASE DEL CHATBOT

Così come è stato sviluppato dall'Alta Scuola Politecnica, il Chatbot è stato inteso come uno strumento conversazionale «task-oriented», cioè volto a creare una conversazione realistica utile allo svolgimento di un determinato compito, che in questo caso consiste nella fruizione/comprendimento di una lezione appositamente prodotta per uno spazio di apprendimento digitale (Paolini, Rooein, Pernici, 2020). Ciò emerge in modo molto chiaro anche dalla struttura organizzativa del software che prevede, sulla sinistra dello schermo, la presenza di contenuti audiovisivi usufruibili attraverso un collegamento diretto con la piattaforma *YouTube*, e sulla destra una vera e propria chat, non a caso molto simile alle conversazioni messe a disposizione dai principali social network; il tutto è accompagnato da un'interfaccia che fornisce informazioni sullo svolgimento del percorso formativo e una trascrizione dei contenuti audiovisivi fruiti in un dato momento.

L'elemento fondamentale del Chatbot è indubbiamente la parte conversazionale, che è ingegneristicamente indipendente rispetto ai contenuti, ed è soprattutto il mezzo attraverso cui viene gestito l'intero funzionamento del software sul piano informatico. Inoltre, la chat è proattiva, il che significa che è principalmente l'IA a portare avanti la conversazione con l'utente e a sollecitarlo a compiere un'azione tra quelle previste – andare avanti col percorso formativo, sospenderlo, ripetere un argomento, etc. – e/o ad esprimere un giudizio su contenuti appena fruiti. Sintetizzando, potremmo dire che la chat è stata sviluppata con un triplice intento che consiste nella produzione di un dialogo il più complesso e sfaccettato possibile; nell'ottenimento di una certa «adattività», ovvero la capacità dell'IA di adeguarsi alla variabilità delle esigenze di ciascun utente; e infine

nell'instaurazione di un collegamento diretto tra il modulo didattico e la chat, che, tra l'altro, è lo strumento che consente di personalizzare le diverse modalità di fruizione dei contenuti (Paolini et al., 2020). A tutto ciò va aggiunto che il Chatbot riesce a dare vita ad una conversazione assai realistica, la quale, oltre a non essere caratterizzata dalla presenza di turni di scrittura, produce ben sette diverse tipologie di «strutture conversazionali», cioè di interazioni con l'utente, vale a dire: 1) ringraziamenti; 2) supporto; 3) breve presentazione dei contenuti; 4) rendiconto di ciò che è stato fatto; 5) anteprima di quanto resta da fare; 6) richiesta di compiere un'azione; 7) incoraggiamenti (Rooein et al., 2020).

La complessità e la versatilità di questo software sono ulteriormente accresciute dal fatto che così come avviene per i contenuti – che possono facilmente essere modificati da un autore (che potrebbe essere, per esempio, un docente che adatta il Chatbot alle proprie esigenze didattiche) –, anche la conversazione può essere modificata in un duplice senso; da una parte, in base a criteri quali lo stile linguistico, la loquacità, la frequenza e la velocità dell'interazione dell'IA con lo studente, dall'altra anche in relazione alle stesse strutture conversazionali che possono essere cambiate dall'autore, il quale può modificare direttamente a proprio piacimento il modo in cui il Chatbot si esprime ed eventualmente anche la lingua (inizialmente, infatti, la chat era stata sviluppata in inglese). È evidente, dunque, che siamo di fronte ad uno strumento che si presta a differenti usi e che può dare vita ad esperienze di apprendimento assai varie, anche in relazione ad una stessa lezione.

2. Il modulo didattico: argomento e struttura

Per quanto concerne i contenuti che hanno costituito il nucleo didattico del Chatbot, di cui si è occupato chi scrive, l'obiettivo è stato la realizzazione di un'esaustiva e strutturata lezione di storia rivolta agli studenti universitari della triennale alle prese per la prima volta con l'esame di storia medievale. In particolare, i testi sono stati progettati e scritti per favorire la comprensione di un argomento complesso – anche con spunti per lo sviluppo di un apprendimento critico grazie alla presenza di brevi unità didattiche (o item) riguardanti il dibattito storiografico e le fonti –, prendendo un manuale come riferimento di partenza per la loro stesura. Una scelta, quest'ultima, che si spiega anche in virtù della presenza della Pearson tra i sostenitori del progetto, e soprattutto perché, puntando il Chatbot ad essere un elemento di supporto alla didattica, si è ritenuto fondamentale che esso potesse essere sviluppato a partire dall'approfondimento di un manuale, cioè di uno strumento la cui importanza formativa è ben nota anche nel contesto universitario. Il testo selezionato è stato *I mille anni del Medioevo* (Piccinni, 2018, pp. 111-119; 145-146; 167), e ciò ha influito direttamente anche sulla scelta dell'argomento del modulo didattico, ovvero l'azienda agraria curtense, visto che l'alto grado di approfondimento proposto in merito dall'autrice ha offerto l'opportunità di realizzare una lezione assai

sfaccettata, che è stata comunque realizzata anche attraverso un ampio ricorso ad integrazioni provenienti da altri manuali e monografie riguardanti tale tema³.

La *curtis* è stata un'opzione attentamente ponderata e ritenuta la più opportuna per differenti ragioni, in primo luogo perché si tratta di un argomento non evenemenziale che presenta una consolidata tradizione di studi capace di offrire un ventaglio di conoscenze di base che difficilmente rischiano di essere modificate in modo radicale dal dibattito storiografico tuttora in corso. In secondo luogo, perché riguarda la storia altomedievale, un periodo, che com'è noto, è spesso trascurato soprattutto nei manuali e nel contesto scolastici (Loré, Rao, 2017), e per il quale anche all'università persiste più di qualche difficoltà, dato che – come si è avuto modo di constatare durante gli esami – in proposito gli studenti offrono spesso spiegazioni assai schematiche che non colgono l'importanza delle prestazioni d'opera, delle differenze giuridiche tra contadini, e quindi dell'interdipendenza tra *dominicum* e *massaricum*. In terzo luogo, si tratta di un argomento che ha consentito di smontare alcuni stereotipi e falsi miti assai diffusi, nonché di proporre schemi e immagini che potessero realmente fornire un supporto ai testi.

ITEM_ID	NAME	MEDIA TYPE	LEVEL	COLOR	ROLE
cc1001	Introduzione al modulo	video	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>optional</i>
cc1002	La <i>curtis</i>	1001	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1003	Aspetti economici e produttivi	1001	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1004	Aspetti sociali e vita quotidiana	1001	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1005	L'azienda <i>curtense</i>	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1006	L'origine della <i>curtis</i>	1001	<i>basic</i>	red (historiography)	<i>recommended</i>
cc1007	L'uso dell'inculto e dei boschi	1001	<i>basic</i>	green (theory)	<i>optional</i>
cc1008	Corti e villaggi	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1009	Le forme del lavoro	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1010	Le <i>corvées</i>	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1011	Tecniche e prodotti	1001	<i>basic</i>	green (theory)	<i>optional</i>
cc1012	Il commercio	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1013	Il signore	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1014	I servi	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1015	I coloni	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1016	Il rapporto con il signore	1001	<i>basic</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1017	Piccoli proprietari e signori	1001	<i>basic</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1018	<i>Curtis</i> e mondo ecclesiastico	1001	<i>basic</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1019	Area di diffusione	1001	<i>basic</i>	green (theory)	core
cc1020	La <i>curtis</i> in Italia tra Longobardi e Franchi	1001	advanced	red (historiography)	<i>recommended</i>
cc1021	Continuità o discontinuità?	1001	advanced	red (historiography)	core
cc1022	Il Capitulare de Villis e i politici	1001	advanced	blue (sources)	<i>recommended</i>
cc1023	La <i>curtis</i> di Griliano	1001	advanced	blue (sources)	<i>optional</i>
cc1024	Conclusione del modulo	video	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>optional</i>
cc1025	Riferimenti bibliografici	pdf	<i>elementary</i>	blue (sources)	<i>recommended</i>
cc-extra	Dizionario	pdf	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>

FIGURA 2_STRUTTURA ORGANIZZATIVA DEL MODULO SULLA CURTIS

Come si può vedere nella figura in alto, la lezione, ovvero il *modulo*, che affianca la conversazione è formata da un numero variabile di item/unità didattiche. Nel

³ Per una più ampia consultazione degli ulteriori contributi presi in considerazione si rimanda alla bibliografia.

caso qui proposto ve ne sono ventisei, di cui ventidue testuali (cc1002-1023), due solo video con cui viene introdotto e concluso il percorso (cc1001 e cc1024), e due che includono un link per accedere rispettivamente alla bibliografia e al dizionario in formato pdf (cc1025 e cc-extra). All'interno di un modulo possono essere presenti più *percorsi*, ovvero esperienze di fruizione più brevi contrassegnate dalla presenza solo di un certo numero di item che presentano caratteristiche di riferimento comuni, quali: 1) il livello di difficoltà (elementare, intermedio, avanzato); 2) la categoria tematica (indicata con l'apposizione di un colore specifico: verde per la teoria, rosso per la storiografia, blu per le fonti); 3) la valenza (opzionale, raccomandato, centrale) che una data unità ha rispetto alla comprensione del tema oggetto del modulo. Qui, oltre al percorso completo comprendente ciascun item prodotto, ve ne sono altri tre: uno racchiude quelli di livello intermedio ("basic"), uno quelli riguardanti la storiografia (colore rosso), e l'ultimo le unità utili per lo svolgimento di una lezione che tocchi quanto meno gli aspetti essenziali ("core") della curris⁴. Con un'impostazione simile è evidente che anche in relazione ad un singolo modulo gli studenti sono comunque dotati della facoltà di variare fortemente l'esperienza formativa in base alle proprie esigenze (recupero di aspetti fondamentali, della storiografia o degli argomenti più complessi) e in base al tempo a disposizione dal momento che i tre percorsi citati consentono di ridurre sensibilmente la durata della lezione, che complessivamente ammonta a trentacinque minuti. Dunque, l'adattività, si conferma nuovamente un elemento centrale per il Chatbot e non soltanto in relazione alla conversazione, ma anche rispetto al modulo didattico che la accompagna.

3. La realizzazione dei testi. Criteri di stesura, funzioni didattiche e digitalizzazione

Sono diversi gli aspetti che hanno fortemente inciso sulla stesura dei contenuti, tra questi si deve senz'altro menzionare il fatto che i testi sono stati progettati non per la lettura, ma esclusivamente per l'ascolto in ragione del fatto che il Chatbot si avvale dell'utilizzo di un sintetizzatore locale. Al di là di questo, essi hanno poi dovuto rispettare inderogabilmente alcuni criteri volti a renderli adatti ad un contesto digitale e alle esigenze di funzionamento del software. In questo senso, per esempio, è stato previsto che il modulo non dovesse superare i quaranta minuti, ma anche che ciascun item non oltrepassasse i centottanta secondi per evitare cali dell'attenzione; inoltre, ciascuna unità didattica doveva costituire una vera e propria lezione autonoma, cosa che ha reso impossibile l'inserimento di collegamenti e rimandi interni, imponendo anche inevitabili ripetizioni di alcuni

⁴ Onde evitare fraintendimenti è bene sottolineare che qui "basic" è stato impropriamente inteso non nel suo canonico significato di fondamentale/essenziale, ma nel senso di un livello di difficoltà a metà tra elementare e avanzato. Con "sources" sono state indicate fonti primarie e secondarie. È il caso di sottolineare che in base alle singole esigenze, possono essere aggiunti al modulo anche altre etichette, categorie e colori.

concetti. Infine, in virtù dell'eventualità di una trasposizione del software su smartphone o in forma di podcast, i testi dovevano risultare perfettamente comprensibili anche senza fare ricorso alle immagini e agli schemi che li accompagnano.

Tutto questo ha influenzato lo stile di scrittura, caratterizzato dall'assenza di costruzioni sintattiche troppo complesse e lunghe, e da uno scarso ricorso all'ipotassi e all'aggettivazione. Ciononostante, non è stato intaccato in alcun modo l'intento di ricorrere ad un lessico specifico e talvolta direttamente derivante dalle fonti, né tantomeno l'obiettivo di dare vita ad un modulo che presentasse all'occorrenza contenuti più analitici. Da questo punto di vista, considerando anche la grande mole di informazioni provenienti da diverse monografie e fonti, quella che si è andata a realizzare può definirsi a tutti gli effetti una trasposizione didattica, ovvero un adattamento dei contenuti in una forma che pur semplificando e rendendo accessibile questi saperi, non rinunciasse al mantenimento di una certa complessità⁵. Il risultato è stato la produzione di un modulo didattico che ha provato a costruire un'esperienza formativa diversificata e poliedrica via via più dettagliata e strutturata che non lasciasse inesplorato nessuno degli aspetti riguardanti il sistema economico curtense.

Più precisamente, i contenuti sono stati realizzati avendo come riferimento tre nuclei tematici che sono: la sfera economica-produttiva della curtis, i suoi aspetti sociali e la vita quotidiana, il dibattito storiografico e le fonti in merito. Come si può vedere anche dalla diversificazione dei livelli osservabile nella figura 2, non tutti gli item hanno lo stesso grado di difficoltà, alcuni sono più brevi e presentano quelle conoscenze di base imprescindibili per conoscere l'argomento, altri sono molto più complessi, soprattutto quelli riguardanti le fonti e il dibattito storiografico; tuttavia, in generale si può affermare che quasi tutti sono caratterizzati dal tentativo di conciliare il piano descrittivo/informativo con quello analitico/problematizzante, che più si addice al contesto universitario. Chiarito ciò, è possibile esaminare nel dettaglio almeno un paio di item, ecco dunque i testi di quelli concernenti l'economia (cc1012) e i politici (cc1022):

Recenti studi hanno dimostrato che il sistema curtense non era un "sistema chiuso", autosufficiente e in cui tutto veniva consumato *in loco*. L'impossibilità di raggiungere una completa autosufficienza (se non in rari casi di aziende molto ampie), creava l'esigenza di procurarsi altrove il necessario. Eppure, non di rado i contadini riuscivano a garantirsi un piccolo surplus di prodotto che potevano conservare per il futuro, ma anche commercializzare. Per questi prodotti nei villaggi si svolgevano settimanalmente piccoli mercati un po' ovunque. I prodotti potevano essere barattati, oppure venduti, fornendo così denaro utile al pagamento del canone dovuto al signore. Talvolta la loro vendita poteva avvenire anche nei mercati più ampi di una vicina città. Certo non si trattava di un commercio di beni di grande valore né tantomeno su lunga distanza, considerando anche la non ottimale condizione delle strade. Ciò però basta per non ritenere corretta la vecchia tesi che

⁵ Sul concetto di trasposizione didattica in relazione all'apprendimento della storia si veda Mattozzi, I. (2007). *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali: Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, pp. 451-468.

sosteneva l'assenza della moneta. Questa, dunque, coesisteva con altre forme di transazione economica come il baratto e il pagamento in natura. Grazie alla coniazione da parte di piccole zecche, circolava soprattutto la moneta in argento, seppure non in grandi quantità.

L'origine dei polittici è da ricercarsi in un provvedimento emanato verso la fine dell'ottavo secolo da Carlo Magno, o forse da suo figlio Ludovico il Pio. Si tratta del *Capitulare de villis*, un documento che contiene settanta capitoli e precise norme volte a chiarire come dovevano essere amministrate le aziende curtensi. Inoltre, proprio attraverso il capitulare fu imposto che venissero stilati elenchi di beni di ciascuna corte al fine di evitare abusi. Fu così che l'idea di un'inventariazione scritta ebbe grande successo espandendosi velocemente in diverse aree dell'Impero. Non a caso, gran parte di ciò che sappiamo sul funzionamento delle corti proviene dall'attività di agenti inviati da re e signori per reperire informazioni sui loro beni e coloni. Gli agenti mettevano per iscritto tutto ciò che riuscivano a scoprire sulla proprietà, sui beni e sul tipo di contratto che i contadini di una corte avevano con il loro signore, garantendo così una qualche forma di controllo. Nel nono secolo nacquero così i polittici, ovvero inventari descrittivi di tutto ciò che apparteneva a una o più corti di un signore. Gli enti religiosi hanno conservato meglio questi documenti ed è per questo che la maggior parte di questi atti riguarda monasteri, abbazie e altre istituzioni ecclesiastiche.

Nel primo caso abbiamo un esempio di come poche righe possano bastare non solo per tratteggiare la dimensione economica della curtis, ma soprattutto per compiere un'operazione didatticamente fondamentale qual è la decostruzione di tutta una serie di stereotipi – la curtis come sistema chiuso ed autosufficiente, non aperto al commercio esterno e privo di moneta – che ostacolano una reale conoscenza dell'argomento. Il secondo esempio non è da meno perché utile ad un preliminare avvicinamento alle fonti da parte dello studente, che ha così modo di fare la conoscenza della principale tipologia di documento da cui provengono le informazioni sul sistema curtense, contestualizzando ulteriormente la nascita di quest'ultimo; si tratta di un item che prepara lo studente per l'analisi del contenuto effettivo di un polittico (presentato successivamente) e che già lo rende più cosciente del carattere complesso della disciplina storica. Evidentemente le funzioni didattiche espletate dalle singole unità didattiche non si esauriscono qui, infatti, ve ne sono altre che occupandosi della società e degli aspetti connessi alla vita di tutti i giorni puntano a stimolare l'interesse e la curiosità degli utenti; ulteriormente, da un punto di vista organizzativo non va sottovalutata l'importanza anche di una disposizione schematica delle informazioni che intende facilitare la comprensione, ma anche la memorizzazione dei dati proposti.

Nonostante l'ascolto giochi un ruolo centrale nel processo di apprendimento che il Chatbot intende offrire, non si è comunque rinunciato a sfruttare le immagini per accrescere il valore dell'esperienza formativa. In realtà, più propriamente, si può parlare di schemi dal momento che non sono state utilizzate in alcun modo immagini esornative e si è optato piuttosto per l'elaborazione di slide Power Point che accompagnassero i singoli item con un duplice obiettivo. Da un lato, quello di facilitare l'ascolto senza costituire un elemento di distrazione, come si può ben vedere dall'ordinata ed essenziale composizione della slide contenuta nella figura 1; dall'altro, quello di rendere maggiormente dinamica la fruizione dei contenuti

grazie ad uno scorrimento che segue di pari passo l'evoluzione dell'item e la voce del sintetizzatore vocale. In tal senso, non è un caso che tutte le slide contengano sempre parti scritte che puntualmente riprendono termini del testo e presentino frecce e collegamenti che esplicitano la sequenza logica elaborata in fase di stesura. Tali accorgimenti, che donano ai contenuti un aspetto non molto dissimile dagli ipertesti tipici del web, ma anche lo stesso impiego delle slide, frequentemente utilizzate in aula da molti docenti, sono stati pensati per mettere a proprio agio lo studente fornendo un'esperienza di apprendimento in qualche modo familiare agli studenti. A questo bisogna aggiungere che solo in alcuni casi specifici, si è ritenuto opportuno arricchire questi schemi con l'aggiunta sia di alcune miniature che potessero dare un'idea concreta del tipo di lavoro svolto dagli uomini e dalle donne abitanti di una curtis, sia di immagini che andassero a chiarire meglio alcuni concetti fondamentali quali la separazione tra il *dominicum* e il *massaricum*, e l'area di diffusione della curtis, o che mostrassero una fonte come il *Capitulare de Villis*⁶.

In merito all'elaborazione dei contenuti è il caso di completare il quadro facendo riferimento anche al ruolo di quegli item non testuali ai quali si è fatto cenno. Il riferimento è alla bibliografia, al dizionario, e ai video girati in prima persona dal sottoscritto. Nel primo caso si tratta di uno strumento di approfondimento imprescindibile che rende conto anche delle opere alle quali si è fatto riferimento; nel secondo si tratta di un supporto importante per chiarire il significato di alcuni termini ricorrenti, stranieri e no, spesso oggetto di confusione e incertezze⁷. Infine, i video sono posti in apertura e chiusura del modulo didattico non soltanto per introdurre e porre fine alla lezione, ma soprattutto per creare una forma di contatto e di interazione con gli studenti allo scopo di umanizzare ulteriormente il Chatbot coerentemente con quanto già l'IA si sforza di fare attraverso una conversazione realistica.

La conclusione dei lavori concernenti il modulo didattico è consistita nella sua digitalizzazione, un'operazione assai tecnica e complessa che ha ulteriormente prodotto cambiamenti nei testi; basti pensare al fatto che la qualità non ancora alta dei sintetizzatori vocali in italiano ha imposto la riscrittura di ogni singolo item visto che il software non rispettava esattamente la punteggiatura e presentava problemi con gli accenti e con la pronuncia di alcuni termini non soltanto stranieri e/o in latino. Se a ciò si aggiunge che per problemi tecnici non si è potuto realizzare un solo video per ciascun item, ma si è dovuto procedere per ognuno di questi alla combinazione di tanti video quante erano le slide che componevano un singolo item, per di più coordinando il tutto con il giusto segmento audio prodotto dal sintetizzatore, diviene evidente che la mole di lavoro richiesta dalla digitalizzazione non è stata trascurabile; a maggior ragione se si tiene conto anche

⁶ Si tratta di un'immagine di pubblico dominio tratta dal ms. Helmstadet 254, Bibliothèque Auguste de Wolfenbüttel, e riguardante il capitolo LXX del *Capitulare de Villis*, in cui vengono descritte 94 tipologie di piante che devono essere coltivate all'interno delle corti.

⁷ Nel complesso il dizionario racchiude 36 lemmi di cui si forniscono una breve definizione ed una serie di possibili sinonimi.

dell'attività di controllo della fluidità e della correttezza della sequenza logica di ogni unità. Nonostante tutto questo è comunque importante sottolineare che con il continuo progresso dei software vocali, di montaggio video e dello stesso Chatbot ci sono ottime probabilità che in futuro la migrazione di questi contenuti verso il digitale possa avvenire in tempi molto più rapidi con netto risparmio di tempo ed energie, e di conseguenza con possibilità di produrre i moduli didattici molto più facilmente.

4. Sperimentazione e prime valutazioni

Completata la realizzazione di una prima versione di prova, il Chatbot è stato sperimentato grazie all'aiuto di diversi esperti di didattica e di docenti, universitari e scolastici, di storia⁸. Attraverso alcune interviste, essi hanno segnalato quali fossero i pregi e soprattutto i limiti del software. A proposito dei primi va sottolineato che il Chatbot già mostrava un forte potenziale didattico poiché, da un lato, dava agli utenti la piacevole sensazione che fossero assistiti e incoraggiati durante lo studio; dall'altro, perché si presentava come una tipologia di apprendimento diversa e più stimolante rispetto alle canoniche forme di apprendimento connesse al digitale in virtù del dialogo con l'IA. Nonostante ciò, erano emersi anche una considerevole macchinosità nel funzionamento generale e più di qualche problema di comprensione e di interazione da parte del software. A questo punto, il gruppo di ricerca dell'Alta Scuola Politecnica ha lavorato su queste lacune sfruttando l'ampio bagaglio di suggerimenti e osservazioni ricevute, e ha prodotto una versione 2.0 che è stata nuovamente testata dagli stessi esperti. Il Chatbot è stato migliorato sensibilmente non soltanto in relazione ad una accresciuta capacità di interazione dell'IA e ad un netto progresso in termini di fluidità generale, ma soprattutto perché – grazie all'inserimento nell'interfaccia della chat di tre tasti opzione – si è garantita all'utente la possibilità di a) poter vedere e utilizzare alcune risposte standard per sospendere, interrompere e riprendere il modulo; b) ascoltare quanto viene scritto dall'IA; c) personalizzare il dialogo con l'IA. Proprio quest'ultimo aspetto ha rappresentato una novità fondamentale perché ha permesso all'utente di caratterizzare come meglio crede la propria esperienza d'apprendimento grazie al cambiamento di parametri quali la loquacità (cioè la frequenza di intervento nella chat), il *wording* (lo stile di scrittura adottato), la lunghezza delle frasi e la velocità di scrittura da parte dell'IA. In particolare, il *wording* è stato l'elemento centrale di questo miglioramento poiché la scelta di un determinato settaggio conduce a modifiche sostanziali sul piano didattico e soprattutto a livello empatico; infatti, se la scelta dello stile prodotto, per esempio, dal proprio docente può aiutare lo studente a capire

⁸ Questa sezione intendere presentare una sintesi degli aspetti più importanti concernenti la sperimentazione e la valutazione del Chatbot senza addentrarsi nei dettagli statistici riguardanti le risposte e nei criteri che hanno guidato l'elaborazione dei questionari e delle domande rivolte agli sperimentatori e agli studenti. Si tratta infatti di aspetti che verranno poi presentati e discussi nelle relative pubblicazioni del gruppo di ricerca dell'Alta Scuola Politecnica.

qualcosa in più sulle sue esigenze linguistiche e terminologiche (un fatto non di poca importanza in vista di un esame), d'altra parte l'impostazione di uno stile amichevole porta l'IA a fare uso di espressioni più spiritose e vivaci che quasi introducono una componente ludica, il cui peso non va sottovalutato per la capacità che ciò ha di rendere l'apprendimento più stimolante producendo un'atmosfera serena e rilassata.

A questo punto il Chatbot era pronto per una prima valutazione effettiva che, oltre a coinvolgere nuovamente gli esperti che vi avevano contribuito fino a quel momento, ha visto la partecipazione degli studenti. A questo scopo, mentre il software veniva trasposto su un apposito sito - *TalkyTutor*⁹ -, è iniziata la ricerca dei volontari per il test. Nel complesso il campione ha raggiunto i cinquantasette studenti, di cui nove universitari, una cifra non ampia ma comunque importante perché capace di riunire studenti per lo più esperti di storia, reperiti tra i corsi di laurea delle triennali in Lettere Moderne, Storia, e della magistrale in Scienze Storiche dell'ateneo napoletano Federico II. Gli altri quarantotto sono stati trovati direttamente dal Politecnico nelle scuole medie, un fatto inizialmente non previsto, che, come si vedrà a breve, ha portato a riscontri importanti per il prosieguo del progetto.

Dopo essere stati istruiti sul funzionamento del Chatbot ed aver ricevuto le credenziali di accesso, gli studenti hanno avuto accesso al software e ne hanno usufruito per almeno quaranta minuti variando i percorsi didattici e le diverse opzioni di personalizzazione allo scopo di focalizzare particolarmente l'attenzione sulla chat e sui meccanismi di funzionamento generali. Una volta terminata l'esperienza è stato chiesto a ciascuno di loro di procedere ad una valutazione anonima attraverso un breve questionario digitale recante anche uno spazio per eventuali più ampie osservazioni.

ANSWERS 9	AVG	Subject 4.56	Pleasantness 3.56	Learning 3.44	Pathway 4.00	Conversation customize 4.11	Overall 3.56	Usability 3.11	PC 4.44	Phone 3.67	Alexa 3.00
	STANDARD DEV	0.68	0.68	0.83	0.94	0.99	1.07	1.10	0.68	0.94	1.33
ANSWERS 48	AVG	Subject 3.71	Pleasantness 4.00	Learning 4.02	Pathway 4.04	Conversation customize 4.19	Overall 3.96	Usability 2.42	PC 3.44	Phone 3.71	Alexa 4.40
	STANDARD DEV	1.12	0.68	0.78	0.89	0.97	1.12	1.20	1.62	1.31	0.86
DIFFERENZA		-0,85	+0,44	+0,58	+0,04	+0,08	+0,40	-0,69	-1,00	+0,04	+1,40

FIGURA 3_VALUTAZIONE DEL CHATBOT

Prestando attenzione alla figura 3, in cui sono riportate le valutazioni riguardanti i parametri sui quali si è indagato attraverso i questionari e tenendo presente che il valore di massimo gradimento equivale a 5, si può notare che nel complesso la curtis è stato un argomento sostanzialmente gradito (4.56/5 per gli studenti

⁹ Sul sito (<http://www.talkytutor.net>) è possibile usufruire dei percorsi didattici disponibili previa registrazione.

universitari e 3.71/5 per gli allievi delle scuole medie) e lo stesso si può dire per la tipologia di percorsi che hanno composto il modulo didattico (4.00/5 e 4.04/5). La funzionalità in relazione all'apprendimento ugualmente ha fatto registrare un buon apprezzamento nel contesto universitario (3.44/5) e ancor più nel contesto della secondaria di primo grado (4.02/5); lo stesso si può affermare, con valori simili, per la gradevolezza e il giudizio complessivi dell'esperienza (3.56/5 e 4-3.96/5). A questo bisogna aggiungere anche un altro aspetto particolarmente positivo che riguarda il gradimento delle impostazioni di personalizzazione della conversazione che ha raggiunto medie davvero molto alte (rispettivamente 4.11/5 e 4.19/5). In generale si tratta di dati importanti, in primo luogo, perché testimoniano che il Chatbot è uno strumento apprezzato dagli studenti a prescindere dall'età e dal livello d'istruzione, e che pare realmente in grado di portare in qualche modo un valore aggiunto all'esperienza formativa; in secondo luogo, perché attestano che la trasposizione didattica operata è stata ben calibrata al punto da produrre contenuti che si sono rivelati utili, e soprattutto accessibili, anche per studenti molto più giovani rispetto al target di partenza, e per di più non esperti nello studio della storia.

È interessante notare anche che attraverso esplicite domande riguardanti la possibilità di utilizzare dispositivi tecnologici differenti rispetto al PC, sono state raccolte informazioni rilevanti che sottolineano come tutto sommato gli studenti reputino che il Chatbot potrebbe essere uno strumento fruibile anche su smartphone (3.67/5 e 3.71/5) e su *Alexa* (3/5 e 4/5). Si aprono così prospettive importanti per un ampliamento ulteriore delle funzionalità del software.

Ciononostante, non si può negare che resti ancora del lavoro da fare. Lo hanno evidenziato bene le risposte a proposito dell'usabilità, che hanno fatto registrare un risultato di poco sufficiente nel contesto universitario (3.11/5) e appena insufficiente in quello scolastico (2.42/5). Alla luce di questo è evidente che vi sono stati dei problemi di fluidità di utilizzo strettamente connessi all'interazione con l'IA, che in alcuni frangenti è risultata ancora un po' macchinosa. Dunque, proprio dal miglioramento generale della fruibilità del software passano le speranze di una sua più larga diffusione nel contesto universitario, e particolarmente in quello scolastico, per il quale, forse non a caso, si è visto come gli allievi più giovani si siano espressi nettamente a favore della trasposizione del Chatbot su *Alexa*, uno strumento con cui essi hanno maggiore familiarità e che potrebbe quindi essere utile per la risoluzione di quelle difficoltà incontrate durante l'esperienza formativa.

Conclusioni. Sull'utilità e sul futuro del Chatbot

Anche se il progetto è ancora in corso¹⁰, il suo notevole grado di avanzamento e l'esperienza come autore consentono di avanzare alcune considerazioni sulle

¹⁰ In merito ai più recenti progressi sullo sviluppo del Chatbot, si veda Rooein, D. e Paolini, P. (2021). *Adaptive Conversations for Adaptive Learning TalkyTutors: Sustainable Chatbots as Tutors*, pp. 1020-1029.

prospettive future di questo software, che sembrano davvero ottime, soprattutto se alla risoluzione dei problemi riguardanti il funzionamento dal punto di vista ingegneristico-informatico, si affiancherà un lavoro che punti ancora maggiormente sulla personalizzazione dei percorsi didattici e dei suoi contenuti. Infatti, la commerciabilità e la diffusione del software potrebbero essere favoriti, da una parte, dalla possibilità di permettere agli studenti di creare dei loro percorsi attraverso una selezione degli item messi a disposizione dal modulo, dall'altra, dalla possibilità che i docenti possano intervenire liberamente oltre che sullo stile della chat, soprattutto sui contenuti con la creazione di propri moduli, percorsi e item. In tal senso, nel momento in cui si riuscirà a garantire che – a differenza di quanto comprensibilmente è accaduto per chi scrive – gli autori si possano occupare senza intoppi tecnici dei propri contenuti, allora l'importanza e la duttilità didattica del Chatbot saranno enormemente accresciute per l'opportunità di farne uso molto più ampiamente avendo come riferimento obiettivi, argomenti, destinatari e livelli di difficoltà differenti.

Anche la produzione di una versione compatibile con dispositivi come gli smartphone e gli strumenti di riconoscimento vocale, costituisce un'altra linea di sviluppo verso cui, come si evince anche dai risultati della sperimentazione con gli studenti, si sta rivolgendo l'attenzione dei ricercatori dell'Alta Scuola Politecnica; e ciò non può sorprendere visto che tutto questo contempla il ricorso ad un Chatbot che pur sacrificando l'elemento visivo connesso agli schemi e alle immagini, potrebbe però essere utilizzato nel primo caso più agevolmente e praticamente ovunque; nel secondo, consentirebbe di accrescere notevolmente le funzioni di *Alexa* e simili visto che il Chatbot è caratterizzato da una maggiore complessità di interazione (Paolini et al., 2020).

In generale, si può ritenere che per la sua capacità di garantire un approccio didattico molto differente rispetto alle esperienze formative alle quali sono avvezzi gli studenti, che per di più include anche una componente di supporto emotivo e psicologico ed una forte adattività alle esigenze di insegnamento e di apprendimento, il Chatbot sia uno strumento che a tutti gli effetti porta con sé un valore aggiunto e che pertanto potrebbe costituire una vera e propria rivoluzione nel contesto dell'e-learning, come bene attesta anche l'interesse di colossi come IBM e Pearson. Del resto, è evidente che, con i dovuti accorgimenti, il software può essere calibrato anche per l'istruzione non universitaria nonché per molte altre discipline diverse dalla storia, anche appartenenti al campo delle scienze dure. In realtà, considerando gli sviluppi ulteriori che riguarderanno la parte conversazionale, il gruppo di ricerca dell'Alta Scuola Politecnica non esclude a priori di recuperare e incrementare la primigenia funzione di assistenza dei bot in un contesto industriale, ragione per cui per è stato previsto lo sviluppo di una apposita versione adatta al monitoraggio di una produzione manifatturiera (Roeein et al., 2020).

Dunque, ritornando all'ambito didattico, e concludendo, si può ritenere che questo ambizioso progetto, così fortemente interdisciplinare e pienamente ascrivibile anche all'ambito delle *digital humanities*, sia sostanzialmente riuscito

nell'intento di realizzare e sperimentare una tecnologia digitale davvero innovativa la cui valenza non va sottovalutata, perché malgrado essa non possa sostituire un manuale o una lezione in aula, cosa che del resto gli sviluppatori stessi non hanno mai inteso fare, è comunque capace di offrire al docente uno strumento poliedrico utile a stimolare e guidare gli studenti verso un apprendimento critico.

Bibliografia

- Andreolli, B. e Montanari, M. (1983). *L'azienda curtense in Italia: Proprietà della terra e lavoro contadino nei secoli VIII-XI*. Bologna: CLUEB.
- Barbero, A. e Frugoni, C. (2001). *Dizionario del Medioevo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bocchetti, G. (in corso di pubblicazione). *L'insegnamento delle discipline storiche: metodologie e tecnologie didattiche innovative*. Tesi di dottorato, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II, Napoli, Italia; Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz, Spagna.
- Bordone, R. e Sergi, G. (2009). *Dieci secoli di medioevo*. Torino: Einaudi.
- Cajo, L. (2013). *L'economia rurale in Italia settentrionale (fine VIII-inizio XI secolo)*. Tesi di dottorato, Dipartimento di Scienze della Storia e della Documentazione Storica, Università degli Studi di Milano, Milano, Italia.
- Castagnetti, A., Luzzatti, M., Pasquali, G., et al. (1979). *Inventari altomedievali di terre, coloni e redditi*. Roma: Istituto Storico Italiano per il Medioevo.
- Comba, R. (2012). *Storia medievale*. Milano: Cortina Editore.
- Grillo, P. (2019). *Storia medievale: Italia, Europa, Mediterraneo*. Milano-Torino: Pearson.
- Loré, V. e Rao, R. (2017). Medioevo da manuale: Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani. *RM Rivista*, 18 (2), pp. 305-340.
- Mattozzi, I. (2007). *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali: Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*. Ávila Ruiz, R.S., Lopéz Atxurra, R. e Fernández de Larrea, E. (a cura di). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 451-468.
- Paolini, P., Rooein, D. e Pernici B. (2020). Usabilità per Conversazioni con Chatbot. *Rivista Italiana di Ergonomia*. 10 (21), pp. 91-113.
- Piccinni, G. (2018). *I mille anni del Medioevo*. Milano-Torino: Pearson.
- Roein, D., Bianchini, D., Leotta, F., et al. (2020). Chatting About Processes in Digital Factories: A Model-Based Approach. In Nurcan, S., Reinhartz-Berger, I., Soffer P., et al. *Enterprise, Business-Process and Information Systems Modeling, 21st International Conference, BPMDS 2020; 25th International Conference, EMMSAD 2020, held at CAiSE 2020, Grenoble, France, June 8–9, 2020 proceedings*. Cham: Springer International Publishing, pp. 70-84.
- Roein, D. e Paolini, P. (2021). Adaptive Conversations for Adaptive Learning TalkyTutors: Sustainable Chatbots as Tutors. In Bastiaens, T. (a cura di). *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning*. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 1020-1029.
- Sergi, G. (a cura di). (1997). *Curtis e signoria rurale: interferenze tra due strutture medievali: Antologia di Storia medievale*. Torino: Scriptorium.
- Toubert, P. (1997). *Il sistema curtense: la produzione e lo scambio interno in Italia nei secoli VIII, IX e X*. Sergi, G. (a cura di). *Curtis e signoria rurale: interferenze fra due strutture medievali. Antologia di storia medievale*. Torino: Scriptorium, pp. 25-94.
- Verhulst, A. (2015). *L'economia carolingia*. Roma: Salerno Editrice.
- Vitolo, G. (2000). *Medioevo: I caratteri originali di un'età di transizione*. Firenze:



Edutainment: apprendimento ludico della Storia Medievale

Elisabetta Lucia De Marco (Università del Salento)

1. Didattica della storia

La didattica della storia, e più in generale, le didattiche disciplinari risentono della crisi che ha investito due assi portanti della didattica: la logica trasmissiva e l'egemonia dei libri di testo. La didattica disciplinare punta, infatti, a coniugare le preoccupazioni psico-pedagogiche per il "come" insegnare con quelle politico-epistemologiche del "cosa" insegnare. La didattica disciplinare si propone, perciò, come un approccio scientifico al problema di individuare i mezzi più efficaci per insegnare in modo efficace. Per garantire efficacia ai processi di apprendimento l'adattamento risulta decisivo. Il superamento della logica trasmissiva si gioca sul campo dell'adattamento inteso come azione di mediazione o di regolazione della distanza tra contenuti culturali e soggetti in apprendimento, tra struttura logica dei contenuti e struttura psicologica e meccanismi di apprendimento (Damiano, 2016). Ciò non segue logiche astratte e svincolate dai reali processi di apprendimento ma si alimenta nel continuo monitoraggio dei risultati concreti conseguiti da determinati studenti in dati contesti. A questo proposito numerose sono le iniziative sul territorio finalizzate alla riflessione, alla documentazione e alla formazione dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado che si occupano di didattica della storia. Dal volume *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*¹ si evince che la

proposta della Storia soffre oggi, in modo molto accentuato, di una pervasiva debolezza di *appeal* che retroagisce sulla motivazione allo studio e quindi sulla formazione delle nuove generazioni. [...] È nel campo della storia che si registrano ancora "alti livelli di nozionismo, ciclicità ripetitiva delle programmazioni, l'irruzione di visioni fortemente ideologiche, disattente alle cautele dell'analisi e della ricerca"².

¹ Il volume *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze* pubblicato a cura del **Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia – USR Lombardia**, Ledizioni, Milano, 2021 rappresenta l'esito di una proposta progettuale di carattere formativo e di ricerca sull'insegnamento della storia che ha coinvolto un centinaio di scuole lombarde e molteplici soggetti tra enti, fondazioni, archivi, associazioni e centri di ricerca storica negli anni scolastici 2016-2019. Link: <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/20220421prot9876/>

² Ivi, p. 15.

Ecco, quindi, che la ‘didattica della storia’ si presenta come un banco di prova di grande interesse per il rinnovamento dell’insegnamento proprio perché è chiamata a offrire competenze abilitanti, oltre che nozioni e cognizioni, e a interagire con i significati, più che riproporre staticamente il già dato. Entro un simile scenario appare prioritario porsi il problema di come insegnare la storia e il pensare storicamente. Una domanda chiave riguarda la didattica: se rinunciamo al modello trasmissivo e, di conseguenza, al binomio lezione-libro di testo come si riconfigura la didattica della storia? La questione è stata affrontata nel corso degli ultimi decenni da discussioni sulla natura del rapporto tra pedagogia e storia. In particolare Brusa ritiene che l’emarginazione della didattica della storia è l’esito di una mancata risoluzione di un lungo conflitto tra pedagogia e storia, che è stata «accusata dai pedagogisti di essere “storia” e dagli storici di essere “pedagogia”, rimanendo stritolata tra le due discipline»³.

Di certo, oggi, le forme di comunicazione culturale influenzano tanto la pedagogia quanto la storia facendole convergere verso nuovi *format* di fruizione/produzione dei contenuti capaci di generare processi di apprendimenti informali e piacevoli. L’universo mediale e dell’intrattenimento offrono numerose opportunità di accesso a contenuti di natura storia; pensiamo semplicemente all’uso diffuso di videogame di ispirazione storica⁴, al moltiplicarsi degli archivi digitali di raccolta di memorie storiche⁵ o al successo dei podcast di natura storica⁶. Come utilizzare queste risorse per potenziare i processi di apprendimento e l’acquisizione del pensiero storico o la “postura” scientifica dello storico? La questione si sposta dal piano dei contenuti a quello delle strategie didattiche. Lo schema classico “spiegazione, ascolto, valutazione” è entrato in crisi lasciando un “vuoto” metodologico. Sul versante delle cosiddette didattiche partecipative o attive, il digitale offre molteplici possibilità di ricerca di materiali in rete ma ciò non è sufficiente. In linea teorica è possibile accedere a una molteplicità di risorse ma resta sottesa la difficoltà a riconoscere ad esempio l’autorevolezza delle fonti, l’autenticità dell’informazione, la manipolazione e l’uso della fonte. Anche attingendo a banche dati ed enciclopedie appositamente costruite da enti e/o professionisti del settore nazionali e internazionali i problemi della didattica della storia permangono nella loro complessità. Come utilizzare le risorse digitali accessibili in rete in un’ottica di potenziamento del pensare storicamente?

³ Brusa, A. (2006). *Quale storia? Intervista sulla didattica, l’insegnamento e la ricerca storiografica* consultabile al link: https://storicamente.org/02intervista_brusa

⁴ Su Wikipedia è possibile consultare una pagina dedicata ai “Videogiochi a tema storico” continuamente aggiornata dagli utenti: https://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Videogiochi_a_tema_storico

⁵ A titolo puramente esemplificativo si rimanda all’archivio del Patrimonio Storico dell’Indire dedicato alla valorizzazione di materiale documentario di interesse storico-pedagogico: <https://www.indire.it/patrimoniostorico/>. È possibile reperire in rete un enorme quantità di archivi istituzionali e/o privati che raccolgono documenti e altre tipologie di fonti storiche su svariati temi storici (es. la shoah, le guerre mondiali, la resistenza, ect.)

⁶ Per consultare una classifica dei migliori podcast di storia in lingua italiana consultare il link <https://podcast-italia.com/storia/>

2. Public History e processi narrativi

Accanto a questa esigenza di ripensamento della didattica della storia si assiste ad una sorta di “accerchiamento” dello spazio tradizionale riconosciuto alla storia. Gli spazi virtuali si configurano come luoghi in cui avviene la discussione, il confronto e la ricostruzione (anche in termini di contro-narrazione) storica. I format tipici dell’attuale industria culturale e le dinamiche della “cultura convergente” influiscono sui meccanismi di produzione di conoscenze storiche. Ignorare questi meccanismi o “arroccarsi” su posizioni di difesa dei domini disciplinari significa perdere di vista la complessità dei fenomeni alla base dei processi di ricostruzione storica. Si assiste oggi al proliferare di usi pubblici della storia e all’allargamento progressivo dei meccanismi di produzione di storie. In questo senso numerosi spunti di ricerca oggi sono forniti dalla *Public History* che si occupa di studiare il rapporto tra “discorsi” sul passato, sempre più allargati in termini di produttori/fruitori, e identità collettive che sono all’origine delle narrazioni storiche, prodotte dalla rielaborazione delle *basic narratives* nei diversi contesti (istituzionali, informali, materiali) di vita degli individui. Questa nuova forma di storia, dunque, è pubblica in primo luogo perché riconosce come proprio interlocutore una vasta ed eterogenea platea di produttori/consumatori di storia che si estende ben oltre la comunità scientifica di riferimento; in secondo luogo perché accentua una tendenza intrinseca alla ricerca storica, ovvero quella di essere un «processo sociale» condiviso e orientato alla comunicazione dei propri risultati. La storia, quindi, valorizzata nella sua valenza pragmatica, come esigenza di risposta al «bisogno sociale di orientare la vita quotidiana attraverso il tempo». Dal punto di vista didattico ciò appare particolarmente rilevante perché si tratta di adottare metodologie in grado di ristabilire un rapporto diretto tra lo studio del passato e l’azione del presente in un’ottica di valorizzazione del processo sociale condiviso alla base della ricostruzione storica che esita nell’assunzione di una consapevolezza storica orientata all’azione. La pragmaticità dell’insegnamento della storia e la valenza pubblica che questa disciplina ha assunto nel corso degli ultimi decenni ha determinato uno sviluppo della “didattica della storia” incentrata su forme di insegnamento e di apprendimento “attivanti” capaci di stimolare e supportare lo sviluppo di competenze critiche e di analisi dei fenomeni progressivi. Questo modo di intendere la didattica della storia condivide con la *public history* l’enfasi posta sullo studio del passato inteso quale prassi effettiva di ricerca orientata all’azione. Dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*⁷, in particolare per l’insegnamento della storia nella scuola secondaria di primo grado emerge la

⁷ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo*, 2012, p. 41, Link: http://www.scuolagiuntini.it/wp-content/uploads/2021/01/Indicazioni_Nazionali_curricolo_2012.pdf

necessità che questa non si riduca alla narrazione di un fiume di fatti “imbalsamati” e innumerevoli, ma sia una “educazione alla scoperta”, fondata sulla capacità di interrogare il passato per rispondere alla complessità del presente. Dal punto di vista didattico ciò significa sviluppare un metodo di indagine e una consapevolezza storica che si traduce in processi di interpretazione dei dati e fonti che provengono da luoghi ed epoche distanti dalla propria e da azioni di ricerca non lineari. La comprensione storica, spesso infatti, compromessa dall’astrattezza dei contenuti storici percepiti come lontani dalla realtà quotidiana, oggi, trova, nei linguaggi “alternativi” e mediali un supporto vicino alla sfera esperienziale dei bambini e degli adolescenti. Le Indicazioni Nazionali in vari passaggi, suggeriscono il ricorso ad una varietà di risorse, tra cui i media, che «ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento»⁸. Le piste di ricerca intercettate da questo tema riguardano: 1. i cambiamenti nel modo di fruire e selezionare i contenuti culturali da insegnare, anche quelli che rientrano nel sapere disciplinare della storia; 2. i mediatori didattici indispensabili a trasformare quei contenuti in competenze storiche a lungo termine con ricadute, non indifferenti, sulla partecipazione attiva alla vita democratica. Da qui nasce l’esigenza di una continua ricerca e sperimentazione di linguaggi e metodi che stimolino l’interesse degli studenti verso la storia e gli accadimenti contemporanei e ne promuovano l’apprendimento. Alcune linee di ricerca suggerite dalla *public history* e le innovazioni introdotte dalle Indicazioni Nazionali aprano il varco vari tempi della storia a partire ad esempio dall’importanza attribuita al patrimonio culturale, alle trasformazioni dei territori, alla storia ambientale e a tutti quei percorsi che possono dipanarsi dalla realtà più prossima all’esperienza dello studente e che possono contribuire in modo decisivo all’educazione alla cittadinanza. La didattica laboratoriale e i nuovi media sono fattori essenziali del rinnovamento profondo della didattica della storia e di una diversa comprensione del “fatto storico” ma anche elementi primati nella formazione del futuro cittadino. Se infatti la storia è la ricostruzione delle vicende umane nel tempo, appare riduttivo insegnarla in una logica monodimensionale senza interconnetterla strutturalmente entro cornici complesse di comprensione. Se proposta in questo modo la storia rappresenta l’“alleata” ideale per la didattica interdisciplinare e il nucleo fondativo dell’educazione alla cittadinanza.

3. Didattica laboratoriale, media e gioco.

Negli ultimi decenni si è assistito ad un rinnovamento della didattica della storia: uno degli esiti è la valorizzazione della dimensione laboratoriale intesa come uno spazio attrezzato in cui si svolge un’attività centrata su un certo oggetto culturale, luogo di sperimentazioni e di ripensamento delle pratiche di insegnamento-apprendimento della storia. Molti studiosi che hanno scritto su questo tema (Brusa, 1991; Monducci, 2018; Valseriati, 2019) hanno enfatizzato la dimensione laboratoriale della didattica della storia. Brusa (2020) pioniere e sostenitore dei

⁸ Ivi, p. 41.

laboratori intesi come «percorsi didattici articolati e finalizzati a obiettivi specifici» ha cominciato a considerare la storia come un campo per progettare attività laboratoriali. Oggi la didattica laboratoriale rappresenta un'area di convergenza di diversi interessi. Innanzitutto le numerose sollecitazioni al rinnovamento della didattica della storia nella direzione della laboratorialità, rimandano a prassi di elaborazione di ipotesi di studio e di indagine e a processi di decostruzione del dato per immaginare 'altre storie' (altre ipotesi interpretative) possibili. Inoltre la didattica laboratoriale, anche in campo storico, appare compatibile con la didattica per competenze (disciplinari e trasversali) e con lo sviluppo dei concetti/condizioni didattiche di 'esperienza in situazione' e di 'compito di realtà' e con l'acquisizione di conoscenze/abilità caratterizzanti la competenza storica. Infatti il laboratorio in quanto *spazio* attrezzato in cui si svolge un'*attività* centrata su un certo *oggetto culturale*⁹ ha una sua specificità didattica dettata dalle sue categorie fondative: dall'*oggettualità* che esprime una specificità oggettuale (es. laboratorio di storia); b) dalla *Spazialità* in cui (es. laboratorio dello storico) e con cui (es. strumenti di lavoro di uno storico) lavorare su a tale oggetto; c) dall'*Attività* che rinvia ad un "lavoro" attivo (ad una prassi e ad una poiesi). Nella didattica laboratoriale predomina l'apprendimento attivo, l'apprendere facendo vi è quindi una convergenza sull'acquisizione e la padronanza di competenze specifiche (es. sulle competenze di ricerca, di interpretazione e di consapevolezza storica).

Il punto è che il laboratorio contiene una promessa: che gli strumenti appesi alla rastrelliera possano essere adoperati dagli allievi, e non soltanto "raccontati" o "mostrati" o "spiegati" [...] Gli strumenti vanno adoperati, perché li si possa apprezzare (Brusa, 2020, p. 56).

In terzo luogo il laboratorio di storia si presta all'intreccio sia teorico sia pratico con la progettazione del curricolo verticale: in particolare, è importante l'operazione di selezione dei contenuti che si prestano in modo più efficace a quell'approccio, in base ai vari livelli scolastici degli alunni e alla distribuzione delle ore assegnate alla materia nei vari ordini di scuola.

In ultimo il laboratorio storico, inoltre, è un mediatore capace di creare, attraverso operazioni di tipo storiografico, le condizioni affinché gli allievi possano leggere il passato per comprendere più consapevolmente il presente¹⁰.

Tra le potenzialità della didattica laboratoriale nel curricolo di storia vi sono:

- l'interattività tra insegnanti e allievi;
- la mediazione didattica di tipo dimostrativo o del *come si fa*;
- la formazione di competenze storiche come sostrato costitutivo delle competenze di cittadinanza;

⁹ Baldacci, M., *Il Laboratorio come strategia didattica*, https://www.ipsiasar.it/files/Baldacci_Laboratorio.pdf

¹⁰ Perla, L. (2015). *La didattica "spettacolarizzata" per l'apprendimento della storia. Dalla ricerca al progetto*, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/777-la-didattica-qspettacolarizzataq-per-lapprendimento-della-storia-dalla-ricerca-al-progetto.html>

- utilizzo diretto di fonti, materiali e risorse storiche appositamente selezionate e strutturate per eseguire “operazioni storiche” complesse;
- programmazione flessibile delle pratiche laboratoriali.

4. Edutainment e didattica della storia

Nello scenario dei processi di insegnamento/apprendimento rinnovato dall’universo mediale, la didattica della storia ha assunto negli ultimi decenni una dimensione laboratoriale quale punto di approdo di un lungo lavoro di ripensamento e di sperimentazioni. L’enfasi sulla didattica laboratoriale è accompagnata anche da una progressiva apertura e “democratizzazione” dei contenuti storici. Negli ultimi decenni si è verificato un allargamento dei pubblici, e di conseguenza anche dei potenziali fruitori di contenuti storici, dovuto all’*appeal* che generano i nuovi formati tipici dell’industria dell’intrattenimento (es. videogame, format televisivi, podcast). Dentro l’universo comunicativo, ha grande rilevanza l’intrattenimento, lo spettacolo, il ludico. La fruizione di contenuti sensorialmente accattivanti con cui i “pubblici” possono stabilire varie forme di interazione genera apprendimenti informali. “Le interfacce video, con cui quotidianamente ci rapportiamo, veicolano contenuti che ci sollecitano ad interagire, restituendoci gratificazione. Massimamente quando si presentano sotto forma di storie e di giochi.” (Colazzo, 2021, p.272). Se agganciamo questo processo di *gamification*¹¹ alla didattica laboratoriale applicata all’insegnamento della storia si scorgono potenzialità inedite per un rinnovamento della didattica disciplinare. Nell’universo del “ludico” si possono svolgere quelle “operazioni storiche complesse” a cui allude un testo fondamentale per l’approccio laboratoriale nella storia *Operazione storica* di Guarracino e De Bernardi (1987). Gli autori individuano nella connessione tra attività laboratoriali e trama storica e nell’uso di una molteplicità di documenti e fonti strutturate i presupposti per permettere agli studenti di eseguire “operazioni storiche” complesse. Detto in altri termini non si può ricorrere ai giochi come semplici strumenti per motivare gli studenti a padroneggiare altri tipi di contenuti ma viceversa il gioco e le modalità interattive generate dal gioco diventano modi per esplorare e trattare la conoscenza. L’implementazione dei giochi in contesti non di gioco è efficace quando diventa parte integrante di una progettazione didattica che ne valorizzi il potenziale educativo. La progettazione, ad esempio, di una situazione di apprendimento aperta a più soluzioni in cui i soggetti sperimentano, sottoforma di gioco, strategie risolutive di uno o più problemi contribuisce a rendere l’apprendimento facile e divertente e contribuisce allo sviluppo delle abilità affettive, cognitive, psicomotorie e sociali degli studenti. Adottare il gioco in didattica significa, non semplicemente usare i videogiochi o qualsiasi altro artefatto ludico, ma progettare una situazione di apprendimento che “mette in

¹¹ Il termine *gamification* si riferisce all’applicazione di aspetti propri dei giochi (elementi di gioco, meccaniche di gioco, tecniche di *game design*) in contesti non di gioco.

gioco” problemi aperti e giocatori, strategie risolutive e dinamiche interattive (De Marco, 2021).

In campo didattico la combinazione di *gamification*, attività pratiche e tecniche di narrazione è utilizzata con successo, fornendo un modello di approccio ai temi storici in un formato *edutainment*.

5. Possibili applicazioni del digital storytelling per una didattica ludica della storia

L'accostamento dell'apprendimento al gioco e al piacere è un punto focale dell'*edutainment*. La parola *edutainment* trova la sua radice etimologica nel rapporto tra educazione (*educational*) e gioco (*entertainment*). Un modo efficace per riuscire a coinvolgere gli studenti può essere quello di combinare l'espedito dello *storytelling* con le pratiche proprie del gioco e dei media.

Il gioco è strutturato da un insieme di regole e da un obiettivo da raggiungere. L'apprendimento è un elemento integrato al gioco; i giocatori interagiscono con il gioco e imparano le regole e le strategie che poi adattano e migliorano per progredire nel gioco (Lindley & Sennersten, 2008). Tuttavia, l'apprendimento nei giochi varia in base al grado in cui le abilità e le strategie acquisite enfatizzano la “conoscenza specifica del dominio” (Ke, 2016; Tricot & Sweller, 2014). Recenti ricerche evidenziano la relazione tra conoscenze specifiche di dominio acquisite con il gioco e progettazione delle attività di gioco. Le conoscenze di dominio che si acquisiscono giocando migliorano se la progettazione dei meccanismi di gioco, è orientata a sostenere i processi di apprendimenti (Habgood & Ainsworth, 2011; Lehtinen, & Elen, 2015). Le ricerche rilevano che la debolezza dei giochi educativi è che l'apprendimento e il gioco spesso non sono ben integrati: l'abilità da utilizzare e il contenuto da apprendere non hanno una relazione semantica e significativa con gli elementi di fantasia. I giochi da utilizzare in ambito educativo presentano un problema di progettazione rilevante. Di conseguenza, i giocatori possono essere impegnati e coinvolti dalla parte ludica e non raggiungere gli obiettivi di apprendimento, oppure possono smettere di “divertirsi” perché gli elementi di apprendimento inseriti nel gioco lo rendono poco piacevole.

Il potenziale educativo dello *storytelling* si rinviene proprio nello stabilire una relazione semantica e significativa con gli elementi di fantasia ed è strettamente correlato alla narrazione intesa come dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita.

Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri, la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione (Bruner, 2002, p.53).

Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato all'insieme di eventi, che altrimenti rimarrebbero un semplice susseguirsi di fatti, e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi

costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. Quindi il fattore chiave che permette di dare senso alle cose e di stabilire quella rilevanza di significato con gli eventi del passato è di organizzarle all'interno di strutture narrative intese come strutture dotate di senso. La giustapposizione di eventi, legami logici fra gli elementi coinvolti; contribuisce a formare il significato globale e questo, a sua volta, dà significato a ogni singolo elemento. In questo modo la narrazione, la creazione e l'utilizzo di storie diventano un sistema di organizzazione e interpretazione della nostra esperienza. Se l'utilizzo di dispositivi narrativi, ivi compreso il *digital storytelling*, facilitano l'organizzazione e la costruzione del senso delle nostre esperienze, è necessario collocare le nostre esperienze in un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia collettiva. Lavorare, quindi, anche sulla comprensione storica e sulle relazioni tra gli eventi storici, può aiutare a collocare la propria storia personale entro un continuum. Il risultato è un gioco che sfida i partecipanti a risolvere un problema ambientato in epoca medievale, affrontando allo stesso tempo argomenti di storia materiale, economica e sociale per raccogliere fonti e prove storiche e affrontare enigmi legati alla storia medievale.

I laboratori sono progettati con l'obiettivo di divertirsi con la storia e con i processi di costruzione storica riproducendone le dinamiche, gli scenari e nessi con il presente. Il *digital storytelling* come una modalità di interazione, di "gioco" con la storia. Secondo Jenkins (2002), la narrazione può essere integrata in un gioco (a) come una trama o una missione di sfondo, (b) un incidente localizzato o una trama sviluppata in uno o più livelli di gioco, e/o (c) un mondo di gioco aperto che permette ai giocatori di definire le proprie storie attraverso un gioco basato sull'autore o sulla costruzione di storie. In particolare, un gioco può integrare l'esperienza narrativa attraverso le azioni che il giocatore compie nella "spazialità" del mondo di gioco. In questa tipologia di giochi, l'elemento narrativo è integrato nello spazio in cui il giocatore naviga e interagisce.

6. La progettazione di laboratori di digital storytelling di storia medievale

Nella progettazione dei laboratori di *digital storytelling*, abbiamo esplorato i tre approcci sopra citati e in particolare ci siamo concentrati sulla strutturazione di un laboratorio di integrazione di tecnologie, competenze medialità e narrative nell'ambito della didattica della storia medievale destinato agli studenti della scuola secondaria di primo grado. I laboratori di *digital storytelling* sono organizzati attraverso dinamiche di gioco basate sulle sfide e meccanismi o sistemi di premialità (*gamification*¹²). Il lavoro di produzione di narrazioni digitali coinvolge docenti e studenti, divisi in piccoli gruppi, e il gioco consiste nella sperimentazione e nell'esplorazione di diversi media, opportunamente selezionati dai docenti, per progettare e realizzare semplici prodotti con diversi linguaggi e supporti tecnologici, condividendo materiali didattici e narrazioni in un

¹² Il termine *gamification* si riferisce all'applicazione di aspetti propri dei giochi (elementi di gioco, meccaniche di gioco, tecniche di *game design*) in contesti non di gioco.

ambiente di apprendimento in rete che diventa spazio di aggregazione di contenuti formativi. La finalità del progetto è quella di innovare il processo di insegnamento/apprendimento della storia medievale coniugando pratiche tradizionali di trasmissione delle conoscenze, in parte “riproposte” in pagine e siti web dedicati alle conoscenze storiche, con una metodologia, il *digital storytelling*, di promozione di apprendimenti disciplinari attraverso modalità di co-costruzione e negoziazione di narrazioni digitali sulla vita e la cultura materiale che caratterizza ogni epoca storica. L’obiettivo del gioco, che coinvolge più gruppi e più tavoli di gioco, prevede la costruzione di un breve video o “storia digitale” sulla cultura medievale e sul modo di vivere nel medioevo. Gli studenti possono utilizzare qualsiasi dispositivo personale (e non) e qualsiasi risorse digitale selezionata in rete e/o autoprodotta.

Gli obiettivi dell’esperienza proposta sono:

- incoraggiare l’acquisizione di specifiche competenze tecnologiche, come l’editing di video, e di scrittura creativa, come l’organizzazione di uno storyboard;
- insegnare/apprendere tecniche e strategie per facilitare la creatività (brainstorming, tecniche di scrittura creative, ecc...);
- promuovere un’alfabetizzazione all’apprendimento utilizzando un approccio tecnologico;
- studiare le strategie utilizzate dal gruppo di lavoro per scrivere e condividere in modo collaborativo storie digitali.

Il progetto promuove l’integrazione dei metodi tradizionali di insegnamento della storia medievale con la sperimentazione di strategie innovative a supporto della didattica svolta nelle normali attività scolastiche. L’obiettivo finale è quello di facilitare l’apprendimento della storia medievale attraverso strategie di mediazione didattica. In particolare lo studente attraverso l’esperienza narrativa e ludica acquisirà conoscenze disciplinari su:

- strutture della società medievale in particolare istituzioni familiari, sociali e politiche;
- cultura materiale dell’età medievale;
- storia medievale meridionale come crogiuolo di culture e luogo di scambi e di formazione di nuove identità.

Se la pratica del laboratorio di storia ha ormai una sua lunga tradizione, la scelta di realizzarlo con il *digital storytelling* costituisce un elemento di novità che implica non solo l’acquisizione di competenze digitali ma anche la necessità di scelte didattiche opportune, finalizzate ad esplorare le potenzialità dell’approccio narrativo nella didattica della storia.

L’obiettivo dei laboratori di storia che adottano il *digital storytelling* non è soltanto quello di trasporre online materiali tradizionalmente utilizzati per i laboratori svolti in classe: si intende invece offrire elementi per la progettazione di laboratori che valorizzino le peculiarità della narrazione, anche di tipo digitale, quale dispositivo di apprendimento. Anzitutto allargando il tradizionale approccio “cartaceo” (documenti, fonti, libri di testo) alla multimedialità e alla molteplicità

dei formati delle risorse storiche accessibili in rete: non solo testi, dunque, ma anche immagini e video. Poi valorizzando l'interattività: mappe, video, immagini, linee del tempo, giochi, mettono lo studente in condizione di esplorare i materiali in prima persona, di rispondere a domande, di scoprire collegamenti. Per rispondere alle esigenze della operatività laboratoriale, il laboratorio è stato arricchito di strumenti (*tools*), che permettono di creare storie digitali, di far interagire lo studente con le fonti visive e sonore per accompagnarlo nella loro interpretazione, e di ricostruire e rappresentare con efficacia scenari di vita mediale.

Conclusioni

L'insegnamento della storia, nelle condizioni attuali, vede ampliato il contesto di interesse; si guarda alla storia come il campo "elettivo" della formazione del futuro cittadino e della pratica della democrazia come parte integrante dell'educazione alla cittadinanza. Attraverso la didattica della Storia si realizza un'educazione alla cittadinanza attiva, un processo che porta alla costruzione di un'identità storica e culturale definita all'interno della comunità di appartenenza. In questa direzione, l'insegnamento della storia, dovrebbe essere aperto, attento alle novità culturali, fornire allo studente gli strumenti e le competenze da esercitare nella realtà di cui fa parte e farà parte. L'approccio combinatorio proposto, tra *storytelling*, mondo del digitale e dinamiche di gioco, suggerisce un'apertura per la didattica della storia alla complessità delle forme della comunicazione, che deriva dalla pluralità di media e dei linguaggi utilizzati, che, convergono in artefatti narrativi che offrono l'opportunità di recuperare all'interno dell'azione scolastica la dimensione del senso e del significato che i saperi hanno per la formazione dell'identità personale e comunitaria.

Abbracciare il digitale significa (per la scuola) prendere atto che il sapere è diventato operativo, interattivo, corporeo, dialogico e congedarsi dal sapere che l'ha sempre caratterizzata, sapere astratto, solitario, incorporeo. [...] Non c'è un sapere da contemplare, siamo immersi nel sapere, c'è un sapere da giocare. (Colazzo, 2020, p.281)

Bibliografia

- Bernardi, P., Monducci, F. (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet Università, 2012.
- Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Brusa, A. (2020). *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*. In Ambrosi, L., Angelini, M. & Adorno, S., *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano: Franco Angeli.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.

- Colazzo, S. (2020). *A scuola per giocare*. In G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di) "Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti". Firenze: EditPress.
- Damiano, E. (2016). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Franco Angeli.
- De Bernardi, A., Guarracino, S. (1987). *L'operazione storica*, Milano: Mondadori.
- De Marco, E. (2021). *Digital storytelling game per una didattica ludica della storia*. In *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 46, 2/2021, 29/06/2021, http://www.studistorici.com/2021/06/29/demarco_numero_46/
- Giovagnoli, M. (2009). *Cross-media. Le nuove narrazioni*. Milano: Apogeo.
- Habgood, M. P. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. *The Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169–206. References.
- Jenkins, H. (2002). Game design as narrative architecture. In P. Harrington & N. Frup-Waldrop (Eds.), *First person*. Cambridge, MA: MIT Press. http://www.anabiosispress.org/VM606/1stPerson_hjenkins.pdf
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio (tr. it.).
- Ke, F. (2016). Designing and integrating purposeful learning in game play: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 219–244.
- Lindley, C. A., & Sennersten, C. C. (2008). Game play schemas: From player analysis to adaptive game mechanics, 216784. *International Journal of Computer Games Technology* Retrieved from: <https://doi.org/10.1155/2008/216784>
- Monducci, F. (2018). *Insegnare storia. Il laboratorio dello storico e altre pratiche attive*. Torino: Utet Università.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. CA: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Pace, R., De Marco, E., (2012). Narrazioni digitali e social networking a scuola. Il caso di MediaEvo. In P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola*. Progedit: Bari.
- Peñalba, E. H., Samaniego, C. R. C., & Romero, S. M. A. (2020). Digital storytelling: a tool for promoting historical understanding among college students. *Research in Learning Technology*, 28.
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, no. 30, pp. 17–29.
- Torbeyns, J., Lehtinen, E., & Elen, J. (2015). *Describing and studying domain-specific serious games*. Cham, Switzerland: Springer.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265–283.
- Valseriati, E. (2019), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*. Palermo: New Digital Frontiers.



“Musici et cantores”: agli albori della cultura musicale europea

Emanuele Raganato (University di Cracovia)

La musica, come materia d'insegnamento, rientra in quel percorso formativo e disciplinare che rimase per secoli alla base della formazione culturale “classica”, ma la sua presenza, nella tradizione degli studi liberali, ha radici antiche. Da Platone a Sant'Agostino, passando poi da Severino Boezio e Cassiodoro, fino ad Alcuino di York e Guido d'Arezzo, la musica divenne materia di studio obbligatoria già nelle principali istituzioni scolastiche medioevali, le *scholae* cristiane, dove si insegnava anche il canto liturgico. Per tutto il Medioevo, nel grande crogiuolo di popoli, di lingue, di costumi diversi, il canto liturgico, pur con inevitabili differenze da una regione all'altra, dovette rappresentare un potente elemento unificatore del mondo cristiano (Baroni, Fubini, Vinay, 1999, p. 27). Tuttavia, con il passare dei secoli le esigenze della prassi musicale si fecero sempre più ampie e il canto dei primi secoli, ancora affidato alla memoria dei cantori, divenne più complesso, più elaborato e istituzionalizzato. L'antica contraddizione tra teoria e prassi musicale si acuì ed affiorò, prima sommestamente e poi ben presto con maggiore evidenza, il problema pedagogico di come istruire i cantori e di quali principi esecutivi stabilire affinché il canto liturgico conservasse le sue caratteristiche e non rischiasse di scivolare verso forme profane. Con la rinascita carolingia, il problema si pose con tutta la sua evidenza, nell'ambito del nuovo programma educativo imposto da Carlo Magno.

La musica ebbe sempre un ruolo di primo piano all'interno delle *scholae* monastiche sebbene l'atteggiamento della Chiesa nei confronti della musica fosse sempre stato ambiguo. Se da un lato, infatti, la musica poteva essere un legame con il mondo pagano o una fonte di corruzione per i giovani, dall'altro, se correttamente usata, poteva essere uno strumento di elevazione e salvezza (Baroni, Fubini, Vinay, 1999, p. 42). Da Platone agli ultimi autori pagani della tarda latinità, Macrobio e Marziano Capella, il valore della musica, quale scienza dei rapporti e chiave d'accesso alle leggi che reggono l'universo e strumento di comprensione della sua armonia, si trasmise fino al medioevo cristiano (Morelli, 2002). Tuttavia il modello teorico offerto dalla tradizione greco-ellenistica, era ormai del tutto scisso da una concreta prassi musicale ed era stato ridotto a pura speculazione, mentre i modelli reali si presentavano del tutto inadeguati alle nuove esigenze della liturgia cristiana (Baroni, Fubini, Vinay, 1999, pp. 26-27). Principalmente quindi, la pratica musicale religiosa prevedeva l'esecuzione di

salmi, prima in ebraico ed aramaico e poi, successivamente, in greco e latino. La parola (*logos*) e il canto della parola erano alla base della liturgia. Con Agostino di Ippona (uomo formatosi attraverso lo studio dei classici e la lettura dei testi dei platonici) invece, avvenne un passaggio cruciale per la legittimazione della materia musicale nelle *scholae*: nel *De doctrina christiana* ricordò l'interesse delle arti liberali, considerate come un'invenzione divina (Riché, 2015, p. 33). Il *De doctrina christiana*, considerato la carta fondamentale della cultura cristiana, non era destinato solo ai chierici ma anche ai laici. Lo studio delle sette arti liberali (tra le quali la musica, appunto) diviene necessario e propedeutico (*exercitatio animi*) per la conquista della filosofia, in cui scopo è la ricerca della Verità e del Bene e la contemplazione di Dio (Morelli, 2002). Dal IV secolo quindi, l'istruzione (anche elementare) che avrebbe dovuto portare i giovani allo studio della teologia e della filosofia, comprendeva, oltre agli studi letterari, anche una formazione matematica, con l'inclusione la scienza musicale, anche attraverso l'utilizzo dell'antica notazione greca. La pratica musicale invece era basata sulla ripetizione mnemonica ed almeno fino all'VIII secolo non si utilizzarono sistemi di notazione. Un secolo dopo, Boezio mise la cultura greca al servizio della teologia (confutando anche, grazie a questa, alcune dottrine eretiche) e riprese l'idea agostiniana: governando la razionalità «attraverso la matematica si giunge a comprendere che il numero è principio di tutte le cose e che ordina l'universo intero» (Morelli, 2002). Per il suo successore alla corte di Teodorico, Cassiodoro, la musica oltre ad avere un valore etico (e catartico) fu lo strumento privilegiato da Dio per la creazione della struttura armoniosa del cosmo. «Se dunque la musica si pone al principio stesso dell'ordinamento del mondo, l'osservanza delle sue regole contribuisce alla perfezione della vita cristiana» (Morelli, 2002). Con una sintesi efficace dei temi neoplatonici e delle immagini bibliche, la musica era entrata a pieno titolo nel sistema culturale cristiano. Ma in questo momento storico di quale musica si parla esattamente?

Dalla tarda Antichità c'è una netta distinzione tra musica e *cantus* (Corbin, 1962). La musica è la scienza musicale, ultima branca del quandrivio. Il *cantus* è invece la musica pratica che era insegnata da maestri specializzati anche attraverso un lungo apprendistato. Ma tra teoria e pratica la linea di demarcazione è imprecisa, cosicché a più riprese i maestri devono ricordare l'opposizione tra musica e canto. «Tra il cantore e il musicista la distanza è grande come quella tra il semplice lettore e il grammatico, tra il lavoro manuale e il ragionamento» scrive Aureliano di Reomé. All'inizio del XI secolo anche Guido d'Arezzo ritornerà su questa opposizione. La musica è dunque una scienza che si apprende sui libri ed è la scienza che dagli insegnamenti dei teorici antichi è stata tramandata, ciascuno a suo modo, da Agostino, Marciiano Capella, Boezio, Cassiodoro e così via. I maestri carolingi hanno avuto il merito di rendere di nuovo attuali le teorie antiche e di presentare in trattati ben costruiti quelle che saranno le basi dell'insegnamento musicale. Aureliano de Reomé, verso l'850 scrive sei capitoli del trattato *Musica disciplina*. Intanto, sempre verso l'850, si incomincia ad utilizzare la scrittura musicale, cioè si scrivono sulla pergamena, al di sopra delle parole dei canti, alcuni

segni, i cosiddetti neumi, che indicano l'andamento e l'espressione del canto, ma solo chi ha imparato a memoria le melodie è in grado di eseguirle. Poco dopo, la riscoperta di Marciano Capella e di Boezio danno all'insegnamento musicale un nuovo slancio. Tra l'825 e il 900 grazie ai trattati *Alia musica*, *De musica* di Ubaldo di Saint-Amand, alla lettera *De harmonica* di Reginone di Prüm, lo studio della musica penetra nelle scuole. L'opera più letta e ricopiata (più di cinquanta manoscritti la conservano) è però *Musica Enchiridis*, scritto negli ambienti vicini a Laon. È in quest'opera che si trova una delle prime teorie della polifonia (*organum*). Questo libro sarà per più di un secolo l'opera classica di tutti i musicisti. Tra la fine del IX e l'XI secolo, l'insegnamento della musica ha il suo posto in tutte le scuole dove si insegna il quadrivio: San Gallo, Liegi, Fleury, Chartres, Reims e così via (Baroni, Fubini, Vinay, 1999, p. 285).

Qui l'insegnamento del canto si fa oralmente, da maestro ad allievo. I vescovi e gli abati cercano di attirare maestri famosi, concedono loro benefici e cercano di trattenerli nella loro chiesa più a lungo possibile. La regola dei canonici e i codici consuetudinari monastici danno alcune direttive per il buon andamento della *schola cantorum*. Ad esempio, i cantori dovevano rendere ciò che avevano ricevuto con l'aiuto divino e dovevano osservare la disciplina. I giovani allievi non dovevano chiacchierare, non dovevano cantare senza il permesso del priore e quanti non erano ancora abbastanza avanti con gli studi dovevano per il momento tacere. Nell'ufficio si svegliano i piccoli monaci sonnolenti obbligandoli a portare grandi libri. Coloro che già erano esperti non dovevano mirare, secondo l'esempio dei cantori popolari al piacere dell'uditorio, ma alla sua edificazione. La chiesa non è infatti un teatro dove si mostrano le qualità della voce. Già San Girolamo, Isidoro di Siviglia e Gregorio Magno avevano denunciato questo abuso ed anche i concili del periodo carolingio erano ritornati più volte su questo tema. Tuttavia, nel tempo, nulla aveva di fatto impedito che dei «professionisti» si facessero notare per i loro virtuosismi tecnici più che per il loro fervore religioso. Agobardo di Lione attaccò a più riprese i cantori che passavano il tempo a preparare e ripetere i loro canti dalla più tenera infanzia alla vecchiaia e, senza approfondire i principi della fede, noncuranti delle Scritture, e sprovvisti di ogni conoscenza divina, pensando che fosse sufficiente per loro cantare e per questo si mostravano gonfi e pieni di sufficienza (Riché, 2015, p. 334). In certe scuole di cantori addirittura, per neutralizzare gli effetti della pubertà e assicurarsi di avere sempre delle voci acute, certi maestri non esitano a far castrare alcuni fanciulli (Baroni, Fubini, Vinay, 1999, pp. 247-248).

Dicevamo che l'insegnamento del canto liturgico ha bisogno di lunghi anni di apprendimento. Gli allievi, anche se non hanno fatto gli studi grammaticali superiori, devono, come i lettori, avere alcune nozioni di prosodia, riconoscere gli accenti delle parole e le pause della frase. Devono esercitare la loro memoria a ricordare i lunghi vocalizzi del Kyrie e dell'Alleluja. Notker di San Gallo ci dice di essere arrivato allo scopo, adottando un mezzo mnemotecnico che gli era stato insegnato da un monaco di Jumièges: era nata così la "sequenza", una nuova forma musicale. Nello stesso periodo i manoscritti usati dai cantori cominciano a

sovraccaricarsi di notazioni musicali, i cosiddetti neumi. Fino ad allora, dopo l'oblio della notazione antica «i suoni perivano perché non si potevano scrivere» (Isidoro di Siviglia, *Etymologiae* III, 15, 2). Tuttavia, le condizioni dell'invenzione dei neumi sono mal conosciute. È verosimile che certi maestri avessero dapprima segnato gli accenti tonici, poi il sistema si perfezionò. Si suppone che primi neumi appaiano nella Germania del sud. La diffusione fu abbastanza rapida nella seconda metà del IX secolo ma la notazione differiva secondo le regioni. Tali diversità si ritrovano nel modo di cantare il salterio, il libro liturgico alla base dell'istruzione scolastica. Malgrado le raccomandazioni di Carlo Magno infatti, i chierici non adottarono tutti lo stesso salterio. Gli uni seguivano il salterio gallicano, gli altri quello romano, altri ancora cantavano persino dei «psalmi plebei». Per mettere un po' di ordine in questo settore e per aiutare i maestri di canto, sin dalla fine del VIII secolo si scrivono dei trattati, per metà pratici e per metà teorici, chiamati «tonari». Le lezioni di canto potevano essere facilitate dall'impiego di uno strumento musicale ma, a parte alcuni strumenti nobili come il salterio (che in questo caso è uno strumento musicale), gli altri erano guardati con sospetto perché usati dagli istrioni. Nella metà del VIII secolo l'organo, importato da Bisanzio, faceva la sua apparizione in Occidente e ben presto i maestri iniziarono ad utilizzarlo per le proprie lezioni (Baroni, Fubini, Vinay, 1999, p. 249).

Così poco a poco, l'insegnamento del canto si perfezionò e tutti questi progressi giovarono a colui che oggi viene considerato il più grande maestro dell'Alto Medioevo: Guido d'Arezzo. Resosi conto che gli allievi non avrebbero mai potuto arrivare ad apprendere i canti, interamente a memoria e senza l'aiuto di un maestro, «anche se si fossero esercitati ogni giorno per cento anni» scriveva, Guido offre una soluzione al problema che è superiore agli espedienti precedenti, dei quali pur tiene conto, per due qualità: l'immediatezza e la semplicità. Associando i singoli elementi neumatici alle lettere della notazione alfabetica, il cantore può individuare suoni e intervalli, suonarli con il monocordo e ricavare l'esatto profilo melodico del brano, che poi apprenderà facilmente. Con Guido e con i suoi contemporanei, si riscopre il monocordo quale strumento scientifico per determinare l'intonazione dei suoni in base alle regole aritmetiche tramandate dalla cultura antica (filtrata principalmente attraverso Boezio). Contemporaneamente si tenta di affiancare ai neumi forme di notazione in grado di esprimere con precisione le altezze (Rusconi, 2008, p. LIV). In questa prima fase, adatta la notazione usata in *Musica Enchiridis* (Rusconi, 2008, p. XLVI). Dell'epoca, è nota una certa tendenza a cantare il gregoriano con polivocalità anche se la seconda voce, usualmente, non era scritta. L'uniformità ritmica possibile col sistema guidoniano consentiva un migliore accordo dei cantori (Rusconi, 2008, p. LXVII). A questa sintesi geniale delle esperienze attuate dai suoi predecessori, egli aggiungerà poi un metodo pedagogico completo e innovativo. La teoria e la didattica di Guido tuttavia non scaturiscono già pronti, ma sono il frutto di una lunga elaborazione. La notazione alfabetica infatti nascondeva il pericolo di far rimanere schiavi del monocordo. Invece Guido si prefigge l'obiettivo di rendere completamente autonomo il cantore: a poco a poco mette a punto il famoso

metodo pedagogico che si serve della cantilena *Ut queant laxis*, conosciuta anche come Inno a San Giovanni e dubitativamente attribuito a Paolo Diacono. Jacques Chailley (1984) ha dimostrato però che la musica di questa cantilena è stata scritta quasi certamente da Guido stesso. Guido progetta questa melodia con la caratteristica impostazione per gradi crescenti (Rusconi, 2008, p. LXIX). Egli adotta anche una nuova notazione musicale, che permette all'allievo di non usare più, per leggere e cantare la musica, le lettere alfabetiche della notazione greca, ma le sillabe di ciascun emistichio dell'inno, quindi: «UT queant laxis, REsonare fibris, MIra gestorum, FAmuli tuorum, SOLve polluti, LABii reatum, Sancte Joannes»; che fa ascoltare agli allievi di seguito: ut, re, mi, etc. Quando poi incontrano ut, re etc. nella notazione, si ricordano immediatamente i suoni inferiori e superiori e partendo da lì imparano a leggere la musica. Codifica la cosiddetta solmisazione. Inoltre, Guido perfeziona (alcuni dicono inventa) anche il pentagramma, il moderno rigo musicale, usando linee colorate. Secondo la tradizione, infine, Guido avrebbe inventato anche la «mano armonica» (un espediente mnemotecnico che iscrive nel palmo della mano le lettere-note della scala e le relative sillabe della solmisazione) o mano guidoniana, appunto, della quale, tuttavia, non si trova traccia alcuna nei suoi scritti (Rusconi, 2008, p. LXXI). E anche quando si parla di notazione guidoniana dobbiamo fare una precisazione. Guido non ha inventato un nuovo tipo di notazione in senso stretto, cioè dei nuovi segni atti a rappresentare suoni e gruppi di suoni. Ha collocato i segni neumatici già esistenti entro un sistema di linee e spazi corrispondenti a un'altezza tonale precisa, che è determinata da una lettera della notazione alfabetica posta all'inizio di una o più linee o spazi (Rusconi, 2008, p. XLV), la cosiddetta «chiave».

L'innovazione di un metodo pedagogico elaborato da Guido è travolgente: abilita il cantore a intonare da sé la melodia leggendo il libro notato, senza ascoltarla previamente da un maestro e senza aiutarsi con uno strumento. A questo punto potremmo immaginare che un sistema notazionale in grado di evitare la fatica e gli inconvenienti della memorizzazione dovesse essere accolto con sollievo e gratitudine dai confratelli. Ma non fu così (Rusconi, 2008, pp. XXXI-XXXII). Il metodo guidoniano era pericoloso, faceva sì che la figura del maestro cantore ne uscisse ridimensionata. L'apprendimento di un canto ignoto ora infatti non dipende più dalla voce del maestro: chiunque, dopo un congruo tirocinio, può imparare da sé. Tutto ciò crea un effetto deflagrante e va a colpire gli interessi di una casta. I suoi antagonisti vedevano in Guido un attentatore della tradizione musicale del monastero (Rusconi, 2008, p. XXXII). Fu mandato via da Pomposa, venne accolto nella cattedrale di Arezzo dove tuttavia il monaco non esercitò il ruolo di *cantor*, ma umilmente istruiva solo i fanciulli. In campo musicale però operò con eccezionali risultati destando lo stupore di coloro che ascoltavano i suoi *pueri cantores*. Poco dopo Guido è chiamato a Roma da papa Giovanni XIX dal quale riceve l'approvazione dell'Antifonario notato con il nuovo sistema con lettere e chiavi. La fama dei *pueri cantores* era evidentemente giunta alle sue orecchie (Rusconi, 2008, p. XXXV). Forse il papa aveva intravisto nel modello guidoniano uno strumento per garantire la fedeltà a un modello di canto unitario, conforme all'uso

di Roma. Guido scrive quindi il suo celebre trattato, il *Micrologus*, dopo i risultati ottenuti nell'insegnamento del canto dei fanciulli nella cattedrale. Include il canto a più voci. Scrive poi la *Regulae rhythmicae* che è una esposizione in versi del *Micrologus*, forse per facilitare i musicisti nella memorizzazione del metodo. Qui scrive:

*Musicorum et cantorum magna est distantia:
Isti dicunt, illi sciunt, quae componit musica.
Nam qui facit, quod non sapit, diffinitur bestia.*

Vi è una gran differenza fra i musicisti e i cantori:
questi muovono la bocca, quelli conoscono i principi della musica;
ma chi agisce senza sapere ciò che fa, può essere definito bestia.

Guido non rimprovera i cantori di essere ignoranti perché non conoscono i filosofi, ma di cantare male perché perseverano in metodi superati, affidati all'imitazione (Rusconi, 2008, p. LXXVII). E la contrapposizione non è più fra il musicista teorico e il musicista pratico come era stato per altri autori del passato. È fra il cantore competente e il cantore incompetente nel suo campo specifico, nella conoscenza della notazione e degli elementi fondamentali della musica (Rusconi, 2008, p. LXXVIII). Nel Prologus in *Antiphonarium* c'è poi una spiegazione del nuovo metodo di notazione su rigo. Infine nella *Epistola ad Michaellem*, suo confratello, espone appassionatamente il suo nuovo metodo pedagogico. È la spiegazione del metodo per imparare il canto *sine magistro*. In realtà qui dà indicazioni piuttosto sommarie. Il vero insegnamento avviene a voce (Rusconi, 2008, p. LXXI). Con Guido, la teoria musicale ripensa i propri contenuti, i propri scopi e, soprattutto i modi con cui conseguirli. Ora intende non più approfondire il legame della musica con i principi che reggono il cosmo o la *ratio ultima* del suo rapporto con l'animo umano, ma fornire al cantore le conoscenze di base indispensabili per leggere e scrivere la musica, per eseguirla correttamente. La teoria, inoltre, è tutt'altro che messa in secondo piano, anzi, diventa imprescindibile nella formazione del cantore. Ciò che cambia è che non è più identificata con la scienza aritmetica e speculativa, bensì con un bagaglio selezionato di nozioni tecniche finalizzate alla buona esecuzione, in collegamento con una pedagogia rinnovata. È proprio con Guido che nasce la teoria musicale in senso moderno (Rusconi, 2008, p. LXXV). Egli ha saputo innovare, anche in modo traumatico e drammatico per sé stesso e per gli altri, ma secondo i migliori studiosi, ha innovato per conservare: lo scandalo del canto di Gregorio Magno eseguito in vari modi diversi da luogo a luogo forse lo ha indignato e lo ha spinto a creare un sistema notazionale e di apprendimento che rendesse la tradizione immutabile (Rusconi, 2008, p. L). Fu indubbiamente un pensatore fecondo. Nel campo della pedagogia musicale Guido inventò, infine, anche un metodo per sviluppare la sensibilità musicale e creativa in armonia con le regole della buona composizione (Rusconi, 2008, p. LXXI).

Concludiamo questa breve disamina con una piccola nota ironica: se Agostino, Boezio, Cassiodoro, Gregorio, Isidoro e altre personalità note e importanti in campo musicale vennero ben presto proclamati Santi della Chiesa cattolica, il

“povero” Guido monaco fu solo beatificato. Tuttavia, però, la sua fama varcò i confini italiani estendendosi in tutto l'Impero, poiché teorici successivi, come Aribone di Liegi e altri, riportarono i suoi scritti nelle loro opere (Baroni, Fubini, Vinay, 1999, p. 250). E fu così che, grazie soprattutto alla fondamentale intuizione di Guido aretino, la musica si apprestava a divenire un tratto culturale comune prima dell'intera Europa cristiana e poi di tutto l'Occidente. Questo processo avvenne sostanzialmente all'interno della Chiesa che, per secoli, stabilì il suo dominio sulla concezione e la rappresentazione del tempo e sull'uso della scrittura musicale.

Bibliografia

Baroni, M., Fubini, E. e Vinay, G. (1999). *Storia della Musica*. Torino: Einaudi.

Chailley, J. (1984). Ut queant laxis et les origines de la gamme, *Acta Musicologica*, 56, pp. 48-69.

Morelli, A. (2002). La Musica e le Arti Liberali nel IX secolo: origini speculative del sapere teorico-musicale occidentale. *Esercizi Filosofici*, n. 6, pp.189-192.

Riché, P. (2015). *Le scuole e l'insegnamento nell'Occidente cristiano*. Sesto San Giovanni: Jouvence.



Il museo scientifico d'età moderna come luogo di conoscenza (XVI-XVIII secolo)

Daniela Caracciolo (Università del Salento)

Sarà forse, il mio, un contributo marginale rispetto l'ossatura di questo convegno; eppure l'idea di affrontare lo sviluppo del museo scientifico come luogo della conoscenza non è, forse, senza rapporto di continuità con le riflessioni emerse. Per illustrare questo tema tenterò di cogliere lo sviluppo del museo scientifico tra '500 e '700 seguendo il magistero di Giuseppe Olmi, che per primo ha identificato le farmacie, orti botanici e accademie rinascimentali come luoghi dell'elaborazione del sapere, capaci cioè di tradursi in azioni concrete, come scambio di informazioni, lettere e reperti, pubblicazione di trattati e cataloghi¹. Cercherò di considerare da un lato la specializzazione e separazione degli ambiti e discipline, dall'altro l'evoluzione del sapere biologico²: i passaggi che hanno determinato una nuova comprensione delle scienze naturali hanno influito su ciò che i musei raccontano, rappresentano, riproducono e perciò divulgano³ attraverso i loro allestimenti, spesso illustrati da fonti figurative e iconografiche contenute tanto nei testi di storia naturale, quanto nei cataloghi d'asta, resoconti e guide⁴.

Nell'*Avvertimento* del catalogo d'asta del 1744 della collezione del finanziere e banchiere di corte Joseph Bonnier de La Mosson (1702-1744) si legge: "Quest[e] varie curiosità [sono] abbastanza note a Parigi, e anche fuori, senza che sia necessario farne qui un elogio, che non insegnerebbe nulla di nuovo a coloro che sarebbero nel caso di dover essere educato a proposito"⁵. Nel mondo aristocratico prerivoluzionario, la collezione allestita a Parigi da Bonnier di certo non rappresenta un'eccezionalità, se pensiamo alle ben 239 raccolte naturalistiche

¹ Si richiama lo studio Olmi, G. (1992). *L'inventario del mondo: Catalogazione della natura e luoghi del sapere nella prima età moderna*. Bologna: Società editrice il Mulino a cui si deve aggiungere anche Findeln, P. (1996). *Possessing Nature: Museums, Collecting, and Scientific Culture in Early Modern Italy*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.

² Negra, O. (2007). Dal museo di storia naturale al museo di scienze naturali. In Merzagora M. e Rodari P. (a cura di). *La scienza in mostra. Musei, science centre e comunicazione*. Milano: Mondadori, pp. 48-49.

³ Su questo aspetto si è espresso Foucault, M. (1966). *Les mot et les choses*. Paris: Gallimard (trad. it. *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli, 1967, p. 147).

⁴ Un'ipotesi filogenetica dei musei scientifici è proposta da Vomero, V. (2007). Introduzione: Le mutazioni della museologia scientifica. *Museologia scientifica*, 1, pp. 13-15.

⁵ Gersaint, E. F. (1744). *Catalogue raisonné d'une collection considérable de diverses Curiosités en tous Genres, contenuës dans les Cabinets de feu Monsieur Bonnier de La Mosson*. Paris: Jacques Barois e Pierre-Guillaume Simone, pp. I-II.

presenti in Città appartenenti all'élite sociale (nobili, funzionari pubblici), a medici e studiosi, dilettanti e professionisti, e che l'ascia della Rivoluzione provvederà a confiscare e disperdere nel loro assetto unitario⁶.



Fig. 2 Jacques de Lajone, *Il gabinetto di fisica de Bonnier de La Mosson*, Blessington, Irlanda.



Fig. 1 Jean-Baptiste Courtonne, *Cabinet de monsieur Bonnier de la Mosson*, 1739-1740, Paris, bibliothèque de l'INHA.

La collezione Bonnier si distingueva per nove gabinetti (armadi) illustrati da Jean Baptiste Courtonne, che tra il 1739 e il 1740 realizzò otto fogli di disegni delle decorazioni dei mobili e mensole (Fig. 1) e il cui allestimento è richiamato dal dipinto di Jacques de Lajone⁷ (Fig. 2). La raccolta, pur riproducendo la complessità del macrocosmo, si dispone in un andamento spaziale di tipo lineare: le stanze che occupavano il primo piano del lussuoso Hôtel du Lude, in rue Saint-Dominique in cui era sistemata, erano poste in un continuum ordinato e gerarchico poiché ognuna di esse era associata a una particolare tipologia di oggetti. Gli armadi di legno scolpito collocati nei vari gabinetti consentivano così un rimando immediato al contenuto, grazie agli intagli di flora e fauna e degli oggetti tratti dalla stessa collezione ivi collocati⁸.

Quando la scienza diventa "collezionabile" si sollevano problemi che soggiacciono le operazioni di raccolta e restituzione degli oggetti, le fasi iniziali e finali del processo, le responsabilità e ripercussioni pratiche del lavoro dello studioso-

⁶ Cfr. Lacour, P.-Y (2009). *La République naturaliste: Collections d'histoire naturelle et Révolution française (1789-1804)*. Paris: Muséum National d'Histoire Naturelle, al capitolo *Les cabinets parisiens d'histoire naturelle*, pp. 196-215.

⁷ Sulla collezione e i legami con la pittura e illustrazioni, cfr. Roland, M. (1976). *Le cabinet de Bonnier de la Mosson, et la participation de Lajoue à son décor*. *Bylletin de la Société de l'Histoire de l'Art Français*, pp. 211-221 e Hill, C. (1986). *The cabinet of Bonnier de la Mosson (1702-1744)*. *Annals of Science*, 43, pp. 147-174.

⁸ Lo osserva Charles Kang, *The Multiple Representations of Bonnier de la Mosson's Collection of Curiosities*, relazione al seminario dal titolo *British and Continental Furniture and Interiors 1600-1900* del Metropolitan Museum of Art di New York tenuto in data 3 febbraio 2014 anche presentata al Convegno Internazionale *Images of the Arte Museum* (Firenze, 26-28 settembre 2013).

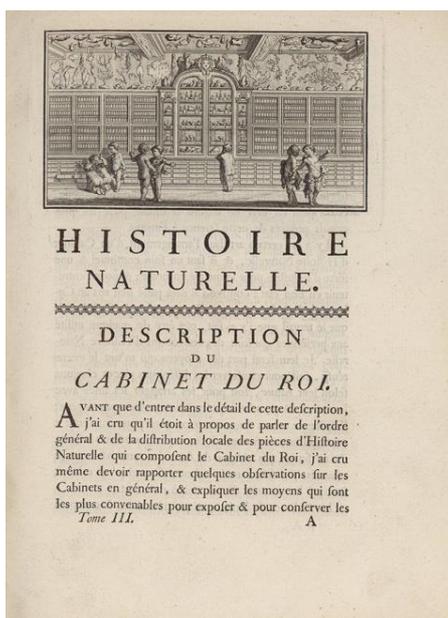


Fig. 3 G.-L. Leclarc, *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du Cabinet du roy*, 1749.

collezionista. Organizzare e visualizzare la conoscenza verso efficaci forme di apprendimento sono gli scopi e gli intendimenti che i naturalisti d'età moderna si prefiggono di raggiungere. Educazione, comunicazione e narritività attivano relazioni di senso finalizzate alla comprensione delle collezioni scientifiche ordinate secondo una logica corrispondente alla visione del mondo. Scienza e ordinamento delle raccolte sono legati da un comun denominatore: la classificazione. Possiamo perciò individuare almeno 3 momenti di questa lunga storia, 3 tappe corrispondenti alla Wunderkammer, con la sua fisionomia onnivora e perturbante, ai musei di epoca pre-evoluzionista e ai grandi musei di storia naturale ottocenteschi, in cui la natura non appare più solo descritta e classificata, ma storicizzata entro una nuova

griglia interpretativa.

Quando nel 1739 Georg-Louis Leclarc conte di Buffon (1707-1788) fu nominato intendente del Giardino del Re fondato nel 1635 con editto di Luigi XIII per la coltivazione di piante a beneficio degli studi medici, si adoperò molto per ampliarne l'estensione, anche con l'aggiunta di un Gabinetto di storia naturale del quale diventò dirigente nel 1740. Dalle ceneri del Cabinet du Roi sarebbe poi nato, con decreto della Convenzione del 1793, il Muséum National d'Histoire Naturelle. Nel suo lavoro al Cabinet Buffon fu assistito dal naturalista Louis-Jean-Marie Daubenton (1716-1800) che si preoccupò, tra le varie attività, di sperimentare i mezzi di conservazioni più idonei per i campioni naturali da sistemare entro vasi in fluidi non volatili.⁹ Dalla loro collaborazione nacquero i primi 3 volumi della *Histoire naturelle*, comprensiva della *Description du Cabinet du Roi* curata dallo stesso Doubenton: "se si vuole adornare un Gabinetto col maggior vantaggio, convien guernire i muri in tutta la loro altezza, e similmente guernire il soffitto, perché questo è il sol mezzo di fare un union di cose niente interrotta"¹⁰. Un nuovo ordinamento naturale è pronto a trovare posto nelle scansie di armadi che di là a poco sarebbero stati rischiarati dai Lumi della ragione; eppure pesci essiccati, coralli e conchiglie risultano ancora, dalle immagini della *Histoire naturelle*, appesi al soffitto o poggiati sui cornicioni degli scaffali (Fig. 3). L'esigenza era quella di

⁹ Gli aspetti legati alla conservazione dei reperti tra storia della scienza e collezionismo sono affrontati da Péquignot, A. (2019). Le lutage des collections en fluide: histoire d'une technique entre pratique de cabinet et expériences de terrain. *e-Phaistos. Revue d'histoire des techniques. Journal of the history of technology*, VII, 1 edito all'indirizzo on line: <<https://journals.openedition.org/ephaistos/4563>> [consultato il 09/05/2022].

¹⁰ Si cita dall'edizione tradotta: *Storia naturale, e generale e particolare del sig. Conte di Buffon con la descrizione del Gabinetto del Re*, Venezia: dalle Stampe delli Fratelli Bassaglia, 1787, t. VII, p. 32.



vantaggiosamente i diversi pezzi di Storia Naturale, credo che vi sia sempre luogo a far nuova scelta; vi son varie maniere che possono essere egualmente opportune le une che le altre per un medesimo oggetto, e in tal caso il *buon gusto* dee servir di regola”¹³.

Fig. 4 Veduta del museo di Ferrante Imperato, F. Imperato, *Historia naturale*, 1599.

Le osservazioni del naturalista francese richiamano alla memoria note esperienze cinquecentesche. L’ordinamento di natura del XVI secolo si era concretizzato in uno specifico allestimento. Si creano musei di *historia naturale*, spazi espositivi in cui si riuniscono elementi secondo una logica obbediente a criteri di varietà, accumulo e disposizione capace di suscitare stupore e meraviglia in chi guarda¹⁴. La *Wunderkammer* è il più noto di questi spazi proto-museali scientifici, testimoniata da illustrazioni che presentano in un’unica visione l’irregolarità e la bizzarria del mondo naturale grazie all’espedito prospettico utilizzato. La famosa incisione del gabinetto del farmacista Ferrante Imperato a Napoli edita nel 1599 nella sua *Historia naturale* rappresenta un *unicum* poiché visualizza la visita di alcuni gentiluomini, il dialogo in presenza tra il vedere e il mostrare, la *virtus* del collezionista capace di ricreare simultaneamente la proteiforme molteplicità del creato (Fig. 4).

Il dialogo tra struttura museale e/o oggetti esposti da un lato, e visitatori dall’altro, si compie attraverso le immagini, testimonianze delle modalità di trasformazione

¹¹ Sul metodo descrittivo, cfr. Stalaker, J. (2010). *The Unfinished Enlightenment: Description in the Age of the Encyclopedia*. New York: Cornell University Press.

¹² Sulle polemiche del ‘700 in Francia si veda l’analisi di Martino, F. (2015). Fra teologia e fisica sperimentale nel secolo dei Lumi: Un autografo dell’ultimo collaboratore di René-Antoine Ferchault de Réaumur. *Culture Civiltà Politica*, a. XIII, n. 1, pp. 9-30; sul criterio empirico di classificazione linneiana alla cui base sono poste le *specie*, intese come entità reali, fisse e immutabili, si veda almeno Cirotto, C. (2009). La questione evoluzionistica: Aspetti scientifici. In Danna V. e Piola A. (a cura di). *Scienza e fede: un dialogo possibile? Evoluzionismo e teoria della creazione*, Cantalupa: Effatà Editrice, pp. 69-90: 70.

¹³ *Storia naturale, e generale e particolare del sig. Conte di Buffon con la descrizione del Gabinetto del Re*, op. cit., pp. 32-33.

¹⁴ Le relazioni tra architettura, esposizioni e raccolte sono analizzate compiutamente da Basso Peressut, L. (2015). Spazi e forme dell’espore tra cabinet e museo pubblico. *La Rivista di Engramma*, 126, pp. 98-124.

del museo naturalistico, spesso topiche e standardizzate, che orientano lo sguardo e perciò la comprensione del lettore-visitatore. Tenterò ora di illustrare alcuni snodi del transito che storicamente ha compiuto il legame tra uso, gestione e struttura del sapere alle modalità di raffigurazione, tenendo in considerazione le funzioni strumentali assunte dalle immagini (vedere, ricordare, apprendere) e le funzioni epistemologiche da esse assunte, ossia le modalità con cui queste propongono o esplicitano un modello di conoscenza e organizzazione del sapere. Nel 1656 viene stampato il catalogo della collezione londinese dei naturalisti e giardinieri Tradescant, padre e figlio, ossia il *Museum Tradescantianum*. Il gabinetto eclettico, associato al giardino botanico, era volto all'apprendimento e conoscenza delle curiosità e stranezze naturali¹⁵; primo museo aperto al pubblico (la collezione è diventata parte dell'Ashmolean Museum di Oxford¹⁶), era organizzato secondo la canonica bipartizione tra *naturalia* e *artificialia*, tanto che fu metaforicamente definito "Arca"¹⁷, *catalogus catalogorum* dell'attività museale pronta a ricomparire, per esempio, nell'*Arca di Noè* del 1675 del gesuita tedesco Athanasius Kircher (1602-1680), fondatore nel Collegio romano di una nota collezione enciclopedica¹⁸.

Il termine "museo", identificativo di un luogo per la conservazione e l'esibizione di una collezione volta alla conoscenza, ricorre nel poco più tardo *Museum regalis*



Fig. 5 Antiporta, T. Sprant, History of the Royal Society, 1677.

societatis del 1685, cioè il catalogo della ricca collezione naturalistica della Royal Society composto da Nehemiah Grew (1641-1712), segretario della Società¹⁹, in cui ogni oggetto è nominato, descritto e spiegato a beneficio di quanti vogliano utilizzare la raccolta per fini didattici. Parallelamente all'esperienza della tesaurizzazione e spettacolarizzazione delle collezioni naturalistiche, si stava facendo largo la necessità che la conoscenza dei fatti naturali dovesse diventare un fatto pubblico e patrimonio di una collettività informata più vasta. Nel 1660 viene così

¹⁵ Un esame della collezione è proposto in Pannese, A. (2015). Anything that is Strang: Normality, Deviance, and the Tradescants' collecting Legacy. *Perspectives on Science*, vol. 23, 3, pp. 335-360; Heyl, C. (2017). Oriental Objects in 17th Century English Cabinets of Curiosities: The Tradescant Collection, in Ibata H., Lezni C., Moghaddassi F. e Nasiri-Moghaddam N. (a cura di). *Geographies of Contact: Britain, the Middle East and the Circulation of Knowledge*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, pp.109-123.

¹⁶ Cfr. almeno Mac Gregor, A. (2001). The Ashmolean as a museum of natural history 1683-1890. *Journal of the History of Collection*, vol. 13, n. 2, pp. 125-144.

¹⁷ Sul concetto di trasferimento/traduzione dal lessico alle pratiche collezionistiche enciclopediche, cfr. Nelson, B. (2019). Translating the Cabinet of Curiosities. *Early Modern England. Canadian Review of Comparative Literature*, vol. 46, n. 2, pp. 336-352.

¹⁸ Tra i numerosi studi si rimanda all'essenziale Lo Sardo, E. (a cura di). (2001). Athanasius Kircher: Il museo del mondo. Catalogo della mostra (Roma, 28 febbraio-22 aprile 2001). Roma: De Luca.

¹⁹ Si richiamano le osservazioni di Irving, S. (2008). *Natural Science and the Origins of the British Empire*, New York: Routledge.

fondata la Royal Society, seguendo l'insegnamento di Francis Bacon che nella *Nuova Atlantide* del 1626 aveva descritto la Casa di Salomone, dove tutte le meraviglie della scienza, i reperti naturali e i ritratti dei grandi inventori erano esposti per l'edificazione dei cittadini, assegnando al metodo sperimentale un compito inedito, quello di far avanzare l'umanità verso il progresso scientifico, morale e civile.

Nel frontespizio tipografico del volume *History of the Royal Society* del 1677 di Thomas Sprat (1635-1713), membro e primo fondatore e storico della Società, si legge, non a caso, *for improving natural knowledge*; ma sarà in particolare l'antiporta, posta a precedere il frontespizio, a riassorbire il metodo baconiano di mostrare le cose per poterle meglio comprendere e così raffigurare (Fig. 5).

Le immagini, oltre a introdurre e presentare il contenuto dei testi, indicano, esemplificandoli e tipizzandoli, spazi e ambienti che testimoniando l'intensa attività di scoperta, raccolta, osservazione e catalogazione del mondo naturale, progressivamente distinto in scienze della vita (biologia, anatomia, zoologia,

botanica), medicina, chimica e fisica. Una traccia dell'evolversi dei luoghi fisici, e quindi degli spazi del sapere riservati alle scienze naturali si coglie nell'allestimento della collezione del mercante olandese Levinus Vincent (1658-1727) illustrata nel catalogo olandese del 1706 dal titolo *Wondertooneel der Natuur*, edito in un'edizione bilingue, in latino e francese, nel 1719. L'antiporta testimonia un nuovo



ordinamento, matematico, simmetrico e armonico, basato sul rigore prospettico di 12 armadi divisi in scomparti contenenti, in cassette e scatolette, gli oggetti della

Fig. 6 Veduta del museo di Vincent Levin, in V. Levin, *Wondertooneel der Nature*, 1706.

collezione riunita da Levinus nella sua abitazione ad

Haarlem. La visione d'insieme contenuta nello stesso volume restituisce l'immagine di un museo aperto e dinamico, dove spicca una natura armoniosa e grandiosamente riprodotta. Tutto ciò è tematizzato e figurato, nella tavola in questione, dalla presenza di studiosi e visitatori inseriti in un grande spazio architettonico dove gli armadi non funzionano come spazi di accumulo di oggetti, ma come spazi per "imparare a vedere" il nuovo ordine gerarchizzato (Fig. 6). Malgrado l'evidente volontà di sottrarre gli elementi naturali da una sistemazione caotica e disordinata, seconda la logica che condurrà al passaggio epocale



dalla combinazione di calcoli renali che opportunamente montati fungevano da rocce; vene e arterie indurite erano sistemate per simulare gli alberi, mentre il tessuto vascolarizzato di polmoni e capillari era usato per i cespugli ed erba.²³ Di

Fig. 7 Veduta del Museo di Frederick Ruysch, in F. Ruysch, *Opera omnia anatomico-medico-chirurgica*, 1737.

questi *tableaux* allegorici, macabri moniti sulla precarietà dell'esistenza umana, rimane traccia nelle illustrazioni a firma di Cornelius Huyberts nell'imponente *Thesaurus Anatomicus* in 11 volumi (1701-1728), ossia il catalogo illustrato dei 10 armadi comprati dallo zar Pietro il Grande nel 1717: parte dei reperti di Ruysch, 916 esemplari per l'esattezza, sono



²⁰ A tal proposito, cfr. la disamina di Van Damme, S. (2016). *Collections: Des cabinets aux musées*. In Liliane Hilaire-Pérez L., Simon F., et Marie Thébaud-Sorger M. (a cura di). *L'Europe des sciences et des techniques: Un dialogue des savoirs, XVe-XIIIe siècle*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 171-178.

²¹ Per alter questioni, cfr. Mazzocut-Mis, M. (2014). Dalla "scala" al "piano": Appunti per un'indagine interpretativa. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, a. VII, n. 2, pp. 7-24: 7-8.

²² Levinus, V. (1719). Hooghe de Romeyn, Elenchus tabularum, pinacothecarum, atque nonnullorum cimeliorum, in *Gazophylacio*, Harlemi Batavorum: Sumptibus auctoris, p.1.

²³ Le composizioni anatomiche sono descritte da Boer L., B. Radziun A. e Oostra R-J. (2017). Frederik Ruysch (1638-1731): Historical perspective and contemporary analysis of his teratological legacy. *America Journal of Medical Genetics, Part A*, 173, 1, pp. 16-41.

ancora oggi visibili al museo dell'Accademia Nazionale delle scienze di san Pietroburgo²⁴.

La collezione, nelle intenzioni del suo ordinatore, era una guida alla comprensione,²⁵ il risultato del

Fig. 8 A. Seba, *Locupletissimi rerum naturalium thesauri*, 1734-1765.



conservazione degli esemplari anatomici, patologici e zoologici messa a punto

Fig. 9 François-Denis Née, *La Chaire de minéralogie de B. G. Sage dans le salon d'honneur*, incisione, 1780 ca.

dallo stesso Ruysch, in qualità di medico *anatomiae* e capo istruttore delle ostetriche, che permetteva di rendere visibile, a occhi nudo, l'anatomia umana, soprattutto dopo la strabiliante scoperta del sistema della circolazione sanguigna di William Harvey²⁶. La finalità divulgativa e didattica è suggerita dall'antiporta del *Thesaurus animalium* del 1710, rappresentazione idealizzata del pubblico gabinetto in cui riunì la sua stupefacente collezione già descritta nel *Museum Anatomicum* del 1691, centro museale di raccolta e classificazione come suggeriscono le cassettiere presenti (Fig. 7).

Sempre nel 1717 Pietro il Grande comprò un'altra collezione naturalistica olandese, quella del farmacista Albertus Seba (1665-1736). Seba, capace di avvalersi dei fiorenti traffici commerciali olandesi, ebbe la possibilità di riunire una seconda raccolta di fauna marina, insetti e rettili, ancora più ricca e straordinaria della precedente. Il suo ritratto (Fig. 8), eseguito su lastra di rame dall'incisore Jakob Houbraken basandosi su un dipinto di Jan Maurits Quinkhard per il *Thesaurus* (1734-1765), è inserito programmaticamente in apertura del volume, evidente richiamo al suo progetto collezionistico. La parete alle sue spalle è occupata da scaffali ingombri di vasi di vetro che contengono la sua raccolta di

²⁴ La vicenda è ricostruita da Mazierski, M.D. (2012). The Cabinet of Frederick Ruysch and The Kunstkamer of Peter the Great: Past and Present. *The Journal of biocommunication*, vol. 38, pp. 31-40.

²⁵ Cfr. van de Roemer, B (2010). From vanitas to veneration: The embellishments in the anatomical cabinet of Frederik Ruysch. *Journal of the History of Collections*, 22, n. 2, pp. 169-186.

²⁶ Cfr. Kidd, M. (1999). Frederik Ruysch: Master Anatomist and Depicter of the Surreality of Death. *Journal of Medical Biography*, 7, 2, pp. 67-77. Sul ruolo di Ruysch in qualità di anatomista, cfr. Precht B. (2014). Frederik Ruysch (1638-1731): Life and lessons from a memorable anatomist. *European Journal of Anatomy*, 18, 3, pp. 209-212.

serpenti. Seba tiene uno di questi vasi nella mano destra, mentre con l'altra indica, rivolgendosi al lettore-osservatore, conchiglie, disegni sparsi e un libro aperto. La disposizione degli oggetti richiama le fasi costitutive della sua azione: dagli esemplari ai disegni, fino all'opera stampata. Non è a caso se gli animali raffigurati sulla pagina a destra del libro si trovano in due delle tavole del *Thesaurus* (I, 33 e 38)²⁷.

Classificare, definire e nominare: tali operazioni implicano problemi di ordine non solo concettuale, ma soprattutto operativo. Sotto la spinta di una trasformazione scientifica ormai irreversibile, mutava anche la struttura delle costruzioni collezionistiche, il loro principio ispiratore; ciò che rimaneva intatto era l'esigenza di una disposizione del sapere in un nuovo orizzonte che, senza la pretesa di rispecchiare l'ordine del cosmo, doveva garantire una informazione precisa su strumenti e progresso²⁸.

Si pensi al gabinetto mineralogico dell'Hotel de la Monnaie, vero e proprio strumento pedagogico per l'insegnamento delle scienze minerali, il cui ordinamento riflette, in qualche modo, la moderna concezione di una comunità di studiosi interconnessi a oggetti e idee. Questo fu istituito nel 1778 per iniziativa del francese Balthazar-Georges Sage (1740-1824) come scuola pubblica e gratuita di mineralogia e metallurgia che accolse la sua straordinaria collezione



naturalistica²⁹. La disposizione circolare del gabinetto, che ricorda ancora quella degli antichi teatri anatomici cinque-secenteschi, riflette proprio la centralità, sia letterale che figurativa, dell'educazione, istruzione pubblica e fruizione (Fig. 9).

Il sapere acquisito dai naturalisti, preoccupati di ordinare le conoscenze e di rappresentarle in un sistema controllato, non è pronto ancora a costituirsi in una vera e propria biologia: di fatto la zoologia, la botanica e la mineralogia sono ancora "scienze descrittive", ancora condizionate da un'argomentazione di tipo teologico-naturale, da cui derivano organizzazioni costanti e forme invariabili³⁰. Si dovrà attendere la compiuta elaborazione di

teorie di carattere evolutivistico ad opera di Charles Darwin (1809-1882) per dare un'impronta dinamica all'universo biologico e alle manifestazioni vitali narrate cronologicamente dai grandi musei ottocenteschi di storia naturale. Nel

²⁷ MÜSCH, I. (2017). La collezione di esemplari naturali di Albertus Seba e il suo inventario pittorico. In Seba A. *Cabinet of Natural Curiosities*. Edizione quadrilingue, Koln: Taschen, p. 28.

²⁸ Vasoli, C. (2005). *L'enciclopedismo del Seicento*. Napoli: Bibliopolis, p. 92.

²⁹ Cfr. Napolitani, M. (2018). "Born with the taste for science and the arts": The science and the aesthetics of Balthazar-Georges Sage's mineralogy collections, 1783-1825. *Centaurus. An International Journal of the History of Science and its Cultural Aspects*, vol. 60, pp. 238-256.

³⁰ Cfr. Barsanti, G. (2017). *Una lunga pazienza cieca: Storia dell'evoluzionismo*. Torino: Einaudi.

XIX secolo, quando gli studiosi inizieranno ad applicare la spiegazione storico-evolutiva alle forme organiche, già introdotte dall'idea lamarkiana della "trasformazione" delle specie, porteranno al definitivo declino della morfologia come metodo descrittivo e comparativo³¹.

L'evoluzionismo segnerà perciò una svolta decisiva nel dibattito tassonomico poiché si passerà da una classificazione orizzontale, basata sulle somiglianze, a una classificazione verticale basata sulla discendenza: quando l'artista e collezionista americano Charles Willson Peale svela nel 1822 mediante l'espedito della tenda la sua Long Room (Fig. 10), l'ordine naturale esposto alla vista collettiva non sarà più soggetto all'idea di scala progressiva, ma a quella della modificazione. Così la natura sarà organizzata secondo un sistema che va oltre la mera catalogazione tipologica, pronta ad accogliere la concezione evolutiva della vita, anche attraverso la presentazione di fossili. L'accrescimento della Galleria di Paleontologia del Museo Nazionale di Storia Naturale di Parigi realizzata dal geologo francese Albert Gaudry (1827-1908) nel 1898, rappresenta l'esito conclusivo di un lungo e dibattuto percorso, il cui avvio risale almeno al 1853, anno in cui il naturalista Alcide d'Orbigny (1802-1857) fondò il laboratorio di paleontologia annesso al Museo parigino, seguendo le orme già segnate da Georges Cuvier (1769-1832)³².

Fig. 10 Charles Willson Peale, *The Artist in His Museum*, 1822, Courtesy Pennsylvania Academy of Fine Arts.

Residenze aristocratiche e borghesi, accademie, orti botanici e gabinetti naturalistici si qualificano non solo come i luoghi dell'esposizione, ma anche come i luoghi della trasmissione del sapere. La lunga storia dei musei naturalistici si evolve a partire da esposizioni fondamentalmente statiche, anche se in continuo accrescimento, a musei dell'educazione, con esposizioni "dinamiche", sempre più in relazione con il pubblico, studiosi prima, visitatori poi. La lunga storia del museo scientifico è perciò strettamente connessa all'evoluzione del suo ruolo e funzione, correlata col cambiamento del modo in cui esso stesso è percepito, vissuto e fruito. Gli spazi predisposti si modellano secondo codici rispondenti al passaggio dal "teatro della natura" al "teatro per una società informata", segno dell'evoluzione dell'approccio educativo, ovvero delle metodologie e degli strumenti che i musei mettono in atto per rafforzare il rapporto fra essi e i visitatori³³.

³¹ Cfr. Ruberti, E. (2015). L'evoluzione biologica: dalle idee del Settecento alle ultime scoperte. *Analysis*. Rivista di cultura e politica scientifica, n. 2, pp. 1-24 pubblicato all'indirizzo online: <<http://www.unisrta.com/wp-content/uploads/2017/07/Ruberti-Analysis-2-2015.pdf>>

³² Gaudry aveva evidenziato la continuità storica della vita attraverso il tempo geologico. Sulla sua vicenda, cfr. Laurent G. (1997). *Albert Gaudry et la paléontologie évolutive*. In Blanckaert C. (a cura di). *Le Muséum au premier siècle de son histoire*. Paris: Muséum National d'Histoire Naturelle, pp. 295-311.

³³ Tra la poderosa bibliografia al riguardo, cfr. Nardi E. (a cura di). (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli; Zuliani S. (2009). *Effetto museo. Arte, critica, educazione*, Milano: Mondadori; Maria Giuseppina Di Monte M.G. (2012). *Museo in azione. Idee, riflessioni, proposte*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, al capitolo *Museo ed educazione*, pp. 83-96 e il volume Peri M. (2019). *Nuovi occhi: Reimmaginare l'educazione al museo*, Loreto: StreetLib,

Bibliografia

- Barsanti, G. (2017). *Una lunga pazienza cieca: Storia dell'evoluzionismo*. Torino: Einaudi.
- Basso Peressut, L. (2015). Spazi e forme dell'esporre tra cabinet e museo pubblico. *La Rivista di Engramma*, 126, pp. 98-124.
- Boer L., B. Radziun A. e Oostra R-J. (2017). Frederik Ruysch (1638-1731): Historical perspective and contemporary analysis of his teratological legacy. *America Journal of Medical Genetics*, Part A, 173, 1, pp. 16-41.
- Cirotto, C. (2009). La questione evoluzionistica: Aspetti scientifici. In Danna V. e Piola A. (a cura di). *Scienza e fede: un dialogo possibile? Evoluzionismo e teoria della creazione*, Cantalupa: Effatà Editrice, pp. 69-90.
- Di Monte, M.G. (2012). *Museo in azione. Idee, riflessioni, proposte*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Findeln, P. (1996). *Possessing Nature: Museums, Collecting, and Scientific Culture in Early Modern Italy*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Foucault, M. (1966). *Les mot et les choses*. Paris: Gallimard (trad. it. *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli, 1967).
- Gersaint, E. F. (1744). *Catalogue raisonné d'une collection considérable de diverses Curiosités en tous Genres, contenuës dans les Cabinets de feu Monsieur Bonnier de La Mosson*. Paris: Jacques Barois e Pierre-Guillaume Simone, pp. I-II.
- Heyl, C. (2017). Oriental Objects in 17th Century Englis Cabinets of Curiosities: The Tradescant Collention, in Ibata H., Lehni C., Moghaddassi F. e Nasiri-Moghaddam N. (a cura di). *Geographies of Contact: Britan, the Middle East and the Circulation of Knowledge*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, pp.109-123.
- Hill, C. (1986). The cabinet of Bonnier de la Mosson (1702-1744). *Annals of Science*, 43, pp. 147-174.
- Irving, S. (2008). *Natural Science and the Origins of the British Empire*, New York: Routledge.
- Kidd, M. (1999). Frederik Ruysch: Master Anatomis and Depictor of the Surreality of Death. *Journal of Medical Biography*, 7, 2, pp. 67-77.
- Lacour, P.-Y (2009). *La République naturaliste: Collections d'istorire naturelle et Révolution francaise (1789-1804)*. Paris: Muséum National d'Histoire Naturelle, al capitolo *Les cabinets parisiens d'histoire naturelle*, pp. 196-215.
- Laurent, G. (1997). Albert Gaudry et la paléontologie évolutive. In Blanckaert C. (a cura di). *Le Muséum au premier siècle de son histoire*. Paris: Muséum National d'Histoire Naturelle, pp. 295-311.
- Levinus, V. (1719). Hooghe de Romeyn, Elenchus tabularum, pinacothecarum, atque nonnullorum cimeliorum, in Gazophylacio, Harlemi Batavorum: Sumptibus auctoris, p.1.
- Lo Sardo, E. (a cura di). (2001). Athanasius Kircher: Il museo del mondo. Catalogo della mostra (Roma, 28 febbraio-22 aprile 2001). Roma: De Luca.
- Mac Gregor, A. (2001). The Ashmolean as a museum of natural history 1683-1890. *Journal of the History of Collection*, vol. 13, n. 2, pp. 125-144.
- Martino, F. (2015). Fra teologia e fisica sperimentale nel secolo dei Lumi: Un autografo dell'ultimo collaboratore di René-Antoine Ferchault de Réaumur. *Culture Civiltà Politica*, a. XIII, n. 1, pp. 9-30.
- Mazierski, M. D. (2012). The Cabinet of Frederick Ruysch and The Kunstkamer of Peter the Great: Past and Present. *The Journal of biocommunication*, vol. 38, pp. 31-40.

dedicato all'idea dei luoghi espositivi come ipertesti di oggetti materiali finalizzati a un maggiore coinvolgimento del pubblico.

- Mazzocut-Mis, M. (2014). Dalla “scala” al “piano”: Appunti per un’indagine interpretativa. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell’estetico*, a. VII, n. 2, pp. 7-24: 7-8.
- Müsch, I. (2017). La collezione di esemplari naturali di Albertus Seba e il suo inventario pittorico. In Seba A. *Cabinet of Natural Curiosities*. Edizione quadrilingue, Koln: Taschen.
- Napolitani, M. (2018). “Born with the taste for science and the arts”: The science and the aesthetics of Balthazar-Georges Sage’s mineralogy collections, 1783-1825. *Centaurus. An International Journal of the History of Science and its Cultural aspects*, vol. 60, pp. 238-256.
- Nardi, E. (a cura di). (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Negra, O. (2007). Dal museo di storia naturale al museo di scienze naturali. In Merzagora M. e Rodari P. (a cura di). *La scienza in mostra. Musei, science centre e comunicazione*. Milano: Mondadori, pp. 48-49.
- Nelson, B. (2019). Traslating the Cabinet of Curiosities. *Early Modern England. Canadian Review of Comparative Literature*, vol. 46, n. 2, pp. 336-352.
- Olmi, G. (1992). *L’inventario del mondo: Catalogazione della natura e luoghi del sapere nella prima età moderna*. Bologna: Società editrice il Mulino.
- Pannese, A. (2015). Anything that is Strang: Normality, Deviance, and the Tradescants’ collecting Legacy. *Perspectives on Science*, vol. 23, 3, pp. 335-360.
- Péquignot A. (2019). Le lutage des collections en fluide: histoire d’une technique entre pratique de cabinet et expériences de terrain. *e-Phaistos. Revue d’histoire des techniques. Journal of the history of technology*, VII, 1 edito all’indirizzo on line: <<https://journals.openedition.org/ephaistos/4563>> [consultato il 09/05/2022].
- Peri, M. (2019). *Nuovi occhi: Reimmaginare l’educazione al museo*, Loreto: StreetLib.
- Precht, B. (2014). Frederik Ruysch (1638-1731): Life and lessons from a memorable anatomist. *European Journal of Anatomy*, 18, 3, pp. 209-212.
- Roland, M. (1976). Le cabinet de Bonnier de la Mosson, et la participation de Lajoue à son décor. *Bylletin de la Société de l’Histoire de l’Art Français*, pp. 211-221.
- Ruberti, E. (2015). L’evoluzione biologica: dalle idee del Settecento alle ultime scoperte. *Analysis. Rivista di cultura e politica scientifica*, n. 2, pp. 1-24 pubblicato all’indirizzo online: <<http://www.unisrta.com/wp-content/uploads/2017/07/Ruberti-Analysis-2-2015.pdf>>
- Stalnaker, J. (2010). *The Unfinished Enlightenment: Description in the Age of the Encyclopedia*. New York: Cornell University Press.
- Storia naturale, e generale e particolare del sig. Conte di Buffon con la descrizione del Gabinetto del Re*, Venezia: dalle Stampe delli Fratelli Bassaglia, 1787, t. VII.
- Van Damme, S. (2016). Collections: Des cabinets aux musées. In Liliane Hilaire-Pérez L., Simon F., et Marie Thébaud-Sorger M. (a cura di). *L’Europe des sciences at des techniques: Un dialogue des savoirs, XVe-XIIIe siècle*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 171-178.
- van de Roemer, B (2010). From vanitas to veneration: The embellishments in the anatomical cabinet of Frederik Ruysch. *Journal of the History of Collections*, 22, n. 2, pp. 169-186.
- Vasoli, C. (2005). *L’enciclopedismo del Seicento*. Napoli: Bibliopolis.
- Vomero, V. (2007). Introduzione: Le mutazioni della museologia scientifica. *Museologia scientifica*, 1, pp. 13-15.
- Zuliani, S. (2009). *Effetto museo. Arte, critica, educazione*, Milano: Mondadori.



Preparare alla professione i ragazzi fragili attraverso un approccio alla trasmissione dei saperi basato sulla pratica delle professioni antiche

Vincenzo Salerno, Giosuè Casasola (Istituto Universitario Salesiano di Venezia)

1. Introduzione

Il processo di primo inserimento lavorativo dei giovani può essere favorito dai percorsi di tirocinio durante i quali un *tutor* aziendale si fa carico del possibile futuro lavoratore, facilitando i processi di apprendimento relativi alle dinamiche aziendali e mettendo in atto una serie di accorgimenti che favoriscano il buon esito dell'inclusione, affinché il nuovo soggetto possa essere quanto prima e quanto più di aiuto alla produzione (Buzzelli, Berarducci e Leonori, 2009). Tuttavia, questa azione può essere ostacolata da una serie di circostanze alcune più controllabili ed altre meno.

Innanzitutto, la figura del *tutor* rimane legata a degli "obblighi produttivi" tali per cui può risultare difficile recuperare quantità e qualità di tempo da dedicare ai processi di *tutoring*. La condizione discriminante in questo caso diventa il fatto che il soggetto da inserire deve avere già, nel momento iniziale, buone risorse personali per poter "stare al passo" con il percorso di inserimento, "scarno" di informazioni ed input, in forza di un *tutor* sovraccarico di responsabilità. Per esempio, gli studenti monitorati da Cianci riportano: "difficoltà di adattamento al contesto, alle mansioni da svolgere, alle metodologie attuate nell'ente e alla gestione degli utenti" (2015, p. 166).

Nel caso di adolescenti provenienti da situazioni sociali svantaggiate questo risulta essere una situazione critica (Callegari, 2008), lo svantaggio potrebbe non produrre sufficienti effetti per rientrare nelle tutele previste dalle normative, creando dei casi limite: in tali casi, le tutele prodotte dal collocamento mirato per i lavoratori individuati secondo la *Legge 68/1999* non possono essere applicate.

Giovani provenienti da un contesto di povertà educativa, anche con diagnosi rispetto a disturbi dell'età evolutiva, possono non rientrare in alcuna tutela al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro. Questo accade sia nel caso questi giovani abbiano potuto beneficiare in età pre-lavorativa di un percorso educativo personalizzato, sia nel caso essi si affaccino al mondo del lavoro in maniera autonoma. La mancanza di normativa tutelante, riguardo a questi casi, si traduce un'aspecificità del *tutor* aziendale, il quale si trova impreparato ad affrontare le dinamiche derivanti. È questo, infatti, il caso di utenti con bisogni educativi speciali (BES) conclamati, ma che non soddisfano le condizioni per una certificazione della disabilità in base alla *Legge 104/1992*.

In risposta a questo scenario, tre strutture della regione Friuli Venezia Giulia, esaminate in questo studio, hanno voluto includere all'interno dei loro percorsi educativi un programma specifico che, "nel tempo del sociale", possa aiutare il giovane a prepararsi all'inserimento lavorativo accompagnato da figure professionali preparate ad operare con le fragilità derivanti dalle (e correlate alle) povertà educative. Tale azione si inserisce in un panorama d'azione più ampio operato dalle due realtà: ossia un insieme di pratiche che aiutino il giovane ad orientarsi, a riprendere confidenza con il tema della formazione, a "dimensionare" correttamente i propri sogni e le proprie aspettative. In questi percorsi le due strutture addestrano e preparano il giovane al lavoro, promuovono la conoscenza di quali siano le dinamiche del tessuto produttivo del territorio e, di conseguenza, aiutano il giovane a capire come poter dare il proprio contributo.

I metodi applicati all'interno dei percorsi proposti da queste realtà mettono insieme elementi antichi legati alla tradizione del territorio friulano con strumenti moderni associati alla "didattica speciale".

Gli elementi tradizionali dell'azione sono ispirati a pratiche di radice medievale, cioè la relazione educativa positiva che poteva instaurarsi tra il giovane apprendista e il titolare di bottega (o il "padrone" della campagna). Il titolare, nella relazione positiva, diventava educatore alla pari (se non addirittura più importante) del genitore e in questa dinamica riusciva a trasmettere sia i contenuti tecnici propri del mestiere sia elementi di rinforzo per il carattere del giovane. Come dimostrano Bednarski e Courtemanche (2009), il fenomeno medievale dell'affidamento dei figli a un mentore artigiano, spesso distante, forniva una soluzione a situazioni in cui le risorse educative erano limitate.

A questo primo elemento è stato affiancato l'utilizzo del canale di apprendimento prettamente pratico più congeniale ai giovani in difficoltà di apprendimento. Tale prassi è consolidata non solo per quel che concerne la formazione professionale di base, ma, come dimostrato da numerosi studi, anche la formazione scientifica (McCarthy, 2005).

Gli elementi più moderni del modello, invece, includono strumenti compensativi studiati *ad hoc* per il soggetto beneficiario, uniti a elementi comuni di progetto legati alla comunicazione aumentativa e al sistema "visual" derivato dai principi della *Lean Production* (Billesbach, 1994; Dennis, 2007; Edwards, 2015).

Si tratta di un progetto educativo individualizzato che parte dalla ri-motivazione del giovane a formarsi in senso professionale e lo aiuta quindi a qualificarsi anche all'esterno del sistema scolastico istituzionale. Il progetto mette in atto azioni di acquisizione di competenze nel contesto non formale della comunità educativa, trasmettendo dunque le conoscenze e le abilità nella pratica di una mansione lavorativa e sostenendo infine il giovane nell'inserirsi positivamente nel tessuto produttivo locale.

In questo quadro generale giocano un ruolo fondamentale le figure degli educatori, i quali, attraverso un lavoro di equipe e specifici percorsi formativi, sono chiamati a ricoprire un ruolo polivalente di pedagogisti, insegnanti, *tutor* e *job coach*.

2. Le tre strutture coinvolte e i loro beneficiari

L'impegno a realizzare un modello educativo di "Educazione al Lavoro" coinvolge tre realtà del territorio friulano. La prima è una realtà socioeducativa che si occupa di maschi preadolescenti e adolescenti svantaggiati: La Viarte ODV; la seconda è un centro di accoglienza per minori stranieri non accompagnati: Convitto Salesiano San Luigi (centro per minori stranieri non accompagnati); la terza realtà è una cooperativa sociale di produzione e lavoro nata come spin-off di La Viarte: Cooperativa Sociale Fruts di Bosc. Le tre realtà sono in stretta connessione tra loro e ognuna di esse è impegnata nel realizzare una parte dei percorsi di "Educazione al Lavoro" come progetto sperimentale che si aggiunge alle loro attività ordinarie.

2.1. La Viarte ODV

La Viarte ODV è contemporaneamente un'associazione di volontariato e un'opera salesiana, nasce nel 1983 e ha la sua ragion d'essere nell'educazione giovanile. La Viarte è una struttura complessa con diversi ambiti di intervento educativo, che nascono in risposta alle diverse richieste del territorio al fine di dare risposte specifiche alle problematiche del tessuto giovanile. Tali richieste vengono ricevute dagli assistenti sociali in cerca di collocazione per i loro assistiti (in forma residenziale o diurna) oppure a seguito di segnalazioni circostanziate che denotano casi di povertà educativa.

L'ecosistema *La Viarte* si è articolato nel tempo in diversi ambiti: le comunità residenziali (di fatto strutture sia educative che terapeutiche che hanno come target sia giovani seguiti dai servizi sociali che persone in carico all'azienda sanitaria), il centro diurno, le attività ricreative e culturali, la formazione dei giovani volontari in particolare attraverso centri estivi e campi in montagna, le attività di produzione e vendita e quelle formative personalizzate legate all'agricoltura sociale, il doposcuola aperto ai minori del territorio, le attività di scuola e formazione parentali. Pur mantenendo le peculiarità tipiche del modo di intercettare le esigenze del proprio target, esiste una forte interazione e comunicazione tra gli ambiti, in modo che ogni ragazzo possa usufruire e beneficiare di più progetti e di tutte le opportunità dell'ecosistema, anche se agganciato e legato in prima battuta ad uno dei diversi servizi. Il presente contributo si concentra sull'ambito delle comunità residenziali, nelle sue diverse sfaccettature.

In particolare, il centro diurno non trattiene i "ragazzi" (così chiamati dagli educatori stessi) per il pernottato, bensì essi rientrano in famiglia. Gli utenti della comunità residenziale e del centro diurno sono ragazzi (maschi) di età compresa tra i 14 e i 21 anni (con occasionali *outlier*) e la loro storia personale è caratterizzata da aspetti di esclusione sociale tra i quali: disturbi evolutivi, deficit cognitivi, disagio economico, vicinanza all'area della delinquenza giovanile, abuso di sostanze, scarso bagaglio di competenze. Tali situazioni sono talvolta accompagnate da opportuna certificazione, mentre, in altri casi, l'*iter* è in corso oppure mai avviato – rendendo pertanto necessario un periodo di osservazione.

2.2. Centro Minori Stranieri Non Accompagnati San Luigi

Il centro Minori Stranieri Non Accompagnati San Luigi si trova nel capoluogo isontino e ha la finalità di porre in atto interventi di prima e seconda accoglienza nei confronti dei minori stranieri rispondendo ai loro bisogni urgenti con particolare attenzione alle problematiche di integrazione. L'intervento educativo nei loro confronti pone l'accento sull'educare alle regole e al contesto locale, mentre si perseguono obiettivi di formazione e supporto al collocamento. I soggetti che giungono al centro possono essere richiedenti asilo, minori per i quali sono previste misure di protezione temporanea per motivi umanitari, vittime della criminalità organizzata dedita al commercio di stupefacenti, sfruttamento della prostituzione e dell'accattonaggio, minori che giungono in Italia per ricongiungersi con i propri familiari o con la speranza di trovare lavoro.

2.3. Cooperativa Sociale Fruts di Bosc

La terza struttura coinvolta è una cooperativa sociale di produzione e lavoro nata come *spin-off* dell'associazione La Viarte. Essa costituisce una prima opportunità di inserimento per gli ospiti delle sopraccitate realtà, e funge da tassello chiave per la realizzazione dei percorsi educativi in ottica di reinserimento in società dei beneficiari. L'inclusione degli utenti avviene sotto forma di tirocinio o di assunzione come lavoratori svantaggiati; a seguire i lavoratori è il personale delle due realtà socioeducative coinvolte, che collaborano coi *tutor* aziendali per migliorare la qualità di inserimento dei giovani. La cooperativa opera principalmente nel settore agricolo e utilizza una metodologia prettamente manuale di coltivazione della terra, facendosi portatrice dei valori propri dell'ecologia integrale (cfr. Malavasi e Giuliadori, 2016). Inoltre, la scelta dell'ambito produttivo, come da progetto, risponde alla volontà di riscoprire (e trasmettere alle nuove generazioni) conoscenze proprie di mestieri antichi profondamente radicati nel territorio friulano.

3. Educare e formare al lavoro in contesto socioeducativo: il percorso dei ragazzi

Il processo di "Educazione al Lavoro" in contesto socioeducativo messo in atto dalle strutture prese in esame è un'azione complessa che coinvolge una pluralità di attori interni alle strutture e *caregivers* del territorio, secondo un approccio che può essere definito ecosistemico e sussidiario (cfr. Ellerani, 2020).

È un percorso che gradualmente accompagna il ragazzo lungo un *continuum* che va da una condizione di abbandono dei percorsi formativi e inoccupazione, ad un obiettivo di inserimento lavorativo all'interno delle realtà produttive del territorio, assieme alle quali La Viarte e il San Luigi stanno strutturando una rete.

Lungo questo *continuum*, un ragazzo preso in carico dalle due realtà, può inserirsi in un "punto" qualsiasi del programma a seconda di quale sia la sua condizione/bisogno iniziale: la necessità o meno di completare l'obbligo

scolastico, il fatto di possedere o non possedere un bagaglio di abilità e conoscenze spendibili nel mondo del lavoro, l'essere caratterizzato da più o meno "spigolosità" caratteriali, avere o non avere tratti "certificabili" secondo la normativa sulla disabilità (*Legge 104/1992*).

A seconda del risultato dell'analisi iniziale del "caso" presentato dal giovane, verrà individuato il punto di partenza a lui più adatto e, da quel momento in poi, il progetto individualizzato punterà, per tutti i beneficiari, alla collocazione lavorativa in contesto ordinario piuttosto che a una collocazione mirata oppure a una mera massimizzazione dell'autonomia possibile nei casi di incollocabilità.

Sebbene quanto descritto sia assimilabile ad un'azione "sfumata" che passa attraverso tutte le gradazioni possibili, dalla posizione di studente alla posizione di lavoratore, dal punto di vista pratico si possono determinare alcune "fasi" peculiari di progetto così come si possono distinguere principalmente due condizioni di "ingresso" nel percorso.

Nella prima condizione il ragazzo versa in una situazione di bisogno dal punto di vista dell'istruzione, non avendo ancora completato il suo "obbligo" (Ferrari, Matucci e Morandi, 2019); nell'altro caso, il ragazzo ha completato il percorso di istruzione ma ha ancora necessità di essere formato, trovandosi in una situazione di inoccupazione a causa della scarsa competitività del suo bagaglio. A seconda del tipo di accesso, si danno risposte differenti (rispettivamente: *sezione §3.1* e *sezione §3.2*).

3.1. L'accompagnamento a concludere l'obbligo formativo

Per la prima situazione le strutture prevedono una fase di orientamento alla formazione professionale, durante la quale il ragazzo può sperimentarsi a livello pratico in vari indirizzi formativi per i quali le strutture hanno approntato degli spazi laboratorio. Gli ambiti formativi per i quali le strutture si sono attrezzate sono: l'agricoltura, la manutenzione del verde, la cucina e altre professioni afferenti alle strutture ricettive. La stessa fase comprende l'analisi iniziale del caso allo scopo di individuare quali siano le cause che hanno portato il ragazzo alla condizione di drop-out ed il conseguente tentativo di rimuoverle al fine di riportare il giovane all'interno dei percorsi formativi istituzionali, se possibile.

Al termine dell'orientamento, in aperto dialogo con il ragazzo, i servizi coinvolti nella sua tutela e gli attori che esercitano la responsabilità genitoriale viene presa la decisione di rientrare nella formazione ordinaria oppure vengono studiati appositi percorsi formativi alternativi. Una delle soluzioni innovative di La Viarte e San Luigi è la possibilità di avvalersi dell'istruzione parentale (Fazioli, 2020) per le prime classi della scuola professionale media superiore: questo dà la possibilità ai ragazzi di perseguire il loro obbligo di istruzione all'interno di La Viarte e San Luigi, che si avvalgono della delega familiare per offrire un percorso altrimenti non disponibile all'utenza.

Il programma per la scuola parentale all'interno delle due realtà può riprendere il medesimo programma proposto dai Centri di Formazione Professionale regionali oppure può essere facilitato in accordo con la normativa prevista per gli studenti

BES (Bisogni Educativi Speciali) e/o con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) (Magni, 2015). In alternativa, i programmi possono essere totalmente differenziati e tarati sulle capacità del ragazzo in accordo con quanto previsto dalla normativa sulla disabilità (*Legge 104/1992*). In quest'ultimo caso viene predisposto un PEI (Progetto Educativo Individualizzato) formulato attraverso una collaborazione tra educatori e scuole.

I percorsi di scuola parentale sono impostati in modo da massimizzare la possibilità di fare attività pratica: anche i contenuti teorici, ove possibile sono trasferiti in contesto di laboratorio con un sistema di cartellonistica basata sulla comunicazione aumentativa ed alternativa (Beukelman e Mirenda, 2014), la quale riporta il contenuto da apprendere direttamente in ambiente di laboratorio.

Già nella scuola parentale, gli educatori/insegnanti, attraverso un lavoro di *équipe*, sono chiamati ad anticipare quelli che, in altra sede, sarebbero i contenuti trasmessi da un *tutor* aziendale che li accompagna in un ipotetico inserimento lavorativo. Dal punto di vista operativo, questo si traduce in un'insistenza a livello contenutistico dei programmi sul tema delle competenze trasversali e su ciò che in genere viene richiesto ad un buon lavoratore: si inizia quindi un processo di *empowerment* nei beneficiari del servizio formativo per quanto riguarda le *soft skills* (cfr., Bernard, 2003).

3.2. La formazione non formale dai 16 ai 18 anni

Al raggiungimento del sedicesimo anno di età, il ragazzo ha completato il suo obbligo di istruzione e, a questo punto, il programma di "Educazione al Lavoro" prevede delle fasi ancora più orientate a favorire il collocamento. È in questo momento del programma che tipicamente vi può essere l'ingresso di giovani esterni che abbiano completato il loro obbligo scolastico in altri contesti. In questo caso, viene comunque prevista un'azione di orientamento che condivide, con la fase di orientamento sopra descritta, la caratteristica di individuare l'ambito di impiego più adatto per il ragazzo e l'analisi della situazione iniziale.

Nel caso in cui sia individuata una necessità ulteriore di formazione, così come nel caso in cui il ragazzo abbia appena completato la scuola parentale all'interno delle due strutture, viene prevista un'azione di formazione non formale (Minello, 2018) orientata all'acquisizione di competenze per il lavoro in ambito di laboratorio. I laboratori hanno la caratteristica di essere strutturati in maniera assimilabile ai reparti produttivi della cooperativa Fruts di Bosc, ovvero sono stabiliti degli spazi laboratorio proprio all'interno della cooperativa stessa. Questo tipo di soluzione favorirebbe l'assottigliarsi della distanza tra mondo formativo ed ambiente di lavoro, preparando i ragazzi sulle reali dinamiche aziendali.

Questa fase punta a far ottenere un "titolo ufficiale" ai ragazzi sfruttando le possibilità offerte dalla normativa sulla certificazione delle competenze (*Legge 92/2012*) e mira, altresì, a far ottenere al ragazzo uno o più repertori di competenze che possano riferirsi ad una o più figure professionali tipiche del territorio.

La normativa sulle certificazioni delle competenze prevede che un soggetto qualsiasi abbia la possibilità di convalidare (certificare) le competenze che ha acquisito in maniera indipendente dal modo con cui esse sono state acquisite (quindi contano sia le competenze acquisite negli ambiti “formali” che quelle degli ambiti “non formali” ed “informali”), basta che il soggetto produca sufficienti “prove” (chiamate nella normativa “evidenze”) delle abilità apprese. Questo ha dato la possibilità a La Viarte e San Luigi di accompagnare i ragazzi del progetto alla certificazione delle competenze acquisite nei percorsi messi in atto. Una volta raggiunta una buona raccolta di evidenze si avvia il percorso di “validazione” in collaborazione con il Centro per l’Orientamento Regionale e il Centro di Formazione Professionale di riferimento per il percorso.

Nell’apprendimento non formale delle competenze il ruolo dell’educatore trasla in maniera ancora più marcata dal ruolo dell’insegnante a quello del *tutor*: le attività di laboratorio sono improntate in maniera sempre più vicina alle dinamiche aziendali e, di conseguenza, nella trasmissione delle conoscenze viene dedicato sempre più tempo all’apprendimento delle competenze trasversali. Il progetto prevede strumenti specifici da utilizzare assieme ai ragazzi per l’analisi del comportamento quotidiano alla luce degli insegnamenti su *soft* e *non cognitive skills*, allo scopo di autovalutarsi e stabilire buoni propositi di correzione sugli aspetti più deboli.

3.3. L’accompagnamento durante il tirocinio

Nel momento in cui un ragazzo ha acquisito un buon bagaglio formativo (sia esso derivato dai percorsi di formazione interna oppure esterni) al giovane viene proposto di inserirsi nella “fase” successiva di progetto per un progressivo inserimento lavorativo. Inizialmente, il rapporto si concretizza in un’esperienza di tirocinio all’interno di La Viarte, San Luigi o Fruts di Bosc. Per l’attivazione del rapporto di tirocinio esistono diverse soluzioni a seconda della situazione in cui si trova il ragazzo, il più usato all’interno di questo modello di accompagnamento al lavoro è il Tirocinio Inclusivo (*Legge 18/2005*) Esso può essere attivato dal sedicesimo anno di età per giovani che sono fuoriusciti dai percorsi di istruzione ordinaria ed è spesso preceduto o accompagnato da azioni formative sulle *soft* e *non cognitive skills*. Per giovani di età compresa tra i 16 ed i 18 anni, i tirocini inclusivi vengono progettati assieme ai CFP e si concretizzano attraverso la partecipazione a Bandi Regionali. Per i giovani maggiorenni i percorsi di tirocinio sono predisposti attraverso gli strumenti del Servizio Sociale oppure dell’Azienda Sanitaria, a seconda della diversa presa in carico del soggetto.

È la fase del tirocinio quella in cui l’educatore si sveste quasi completamente della figura di insegnante per incarnare le funzioni di *tutor* specializzato nell’accompagnamento al lavoro di giovani difficili. Il *tutor* aziendale vero e proprio rimane il principale incaricato dell’inserimento del giovane, secondo quanto previsto dalla normativa sui tirocini; tuttavia, l’educatore lo coadiuva nei compiti di accompagnamento previsti dalla legge ed in parallelo si occupa degli aspetti prettamente educativi del percorso andando a recuperare gli aspetti

positivi della relazione antica che si veniva ad instaurare tra il titolare dell'attività ed il giovane apprendista. L'educatore-*tutor*, in questa fase, continua quindi il lavoro intrapreso sulle competenze trasversali e diventa una figura di *job-coaching* per quanto riguarda i compiti da apprendere. Assieme all'educatore, il beneficiario riscopre le potenzialità dell'apprendimento tramite il "fare con le mani": efficace per acquisire rapidamente competenza e alla portata del giovane.

Sennet, ne *L'uomo Artigiano* si pone la seguente domanda: "che cosa ci rivela su noi stessi il processo di produrre cose materiali?" (2008, p. 17). La tesi di Sennet è che le facoltà umane (anche quelle superiori come il ragionamento) nascono dall'azione nel mondo e dal diretto rapporto con esso. Anche l'immaginazione, secondo l'autore, si svilupperebbe a partire dal fare pratico. L'antropologia di riferimento considera l'agire dell'uomo e a maggior ragione l'agire lavorativo, fonte di senso e strumento per la costruzione di significati comuni (Colombo, 2019).

Nel pensiero di Sennet si ritrova il paradigma all'interno del quale si sviluppano i metodi di accompagnamento al lavoro di La Viarte e San Luigi:

- il "fare assieme" ai ragazzi che riprende l'idea del sapere che poteva essere trasmesso solo per *mimesis*, per imitazione, attraverso, appunto, il rapporto tra maestro e apprendista;
- il lavoro manuale come catalizzante per la costruzione dell'identità, concetto che in Sennet fa parte della coscienza materiale: il mondo è un'alterità in rapporto alla quale costruire la propria identità;
- la motivazione ad apprendere legata all'idea del laboratorio come spazio sociale;
- l'idea che le diverse facoltà umane abbiano la propria origine antropologica nella manualità e nel rapporto mente-corpo.

Il compito dell'educatore all'interno del progetto è proprio quello di fornire questo tipo di qualità all'accompagnamento, analizzando in maniera profonda gli aspetti peculiari di ciascun inserimento e intervenendo di conseguenza. Nel tentativo di ricostruire in contesto odierno le caratteristiche positive di queste dinamiche, le strutture del San Luigi e de La Viarte si sono attrezzate con figure professionali specifiche come lo "psicologo del lavoro e dell'apprendimento" che, grazie ad un percorso formativo focalizzato, è in grado di analizzare le criticità di ciascun percorso di inserimento e, mediante un lavoro di equipe con gli educatori-*tutor*, tenuto conto anche del dialogo con i professionisti delle strutture ospitanti, programma le azioni.

Gli elementi positivi della tradizione antica si intrecciano quindi con metodi più moderni legati alla didattica speciale. Tra gli interventi possibili in tal senso è contemplato lo studio e l'introduzione di strumenti compensativi per i compiti a mansionario dei ragazzi e, in accordo con la struttura ospitante, l'adozione di specifiche procedure per la risoluzione del compito. Queste procedure possono anche andare a variare il tipico approccio aziendale al compito ma puntano a mantenere lo stesso standard richiesto agli altri lavoratori per quanto riguarda l'obiettivo produttivo pur tenendo conto delle difficoltà del soggetto. Infine,

l'intervento può riguardare un *training* specifico per i compiti riguardo ai quali l'apprendimento risulta critico, in questo caso l'educatore-*tutor* ha il compito di progettare il percorso di formazione sfruttando risorse sia interne che esterne (*caregivers* del territorio).

3.4. Il primo inserimento lavorativo e la ricerca di un lavoro sul territorio

Il passo successivo al tirocinio è un'assunzione a tempo determinato all'interno di Fruts di Bosc, sotto-fase che corrisponde anche alla ricerca attiva di un'occupazione in contesto esterno.

Tra i compiti degli educatori-*tutor* vi è quindi l'accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro, la quale parte da un orientamento rispetto agli strumenti istituzionali che sono a disposizione dei cittadini (Centri Regionali per l'Orientamento, Centri per l'Impiego) e porta alla fase finale del sistema di "Educazione al Lavoro": l'inserimento lavorativo esterno.

Anche una volta che il ragazzo ha trovato lavoro, il modello prevede la presenza degli educatori-*tutor*, i quali monitorano l'andamento dell'inserimento e si mettono a disposizione come mediatori tra lavoratore e datore di lavoro. Lo scopo della presenza educativa è quello di stabilizzare il più possibile nel tempo il rapporto di lavoro, facendo in modo che lavoratore socialmente svantaggiato e datore di lavoro siano reciprocamente preparati sulle dinamiche che li attendono. L'inserimento lavorativo esterno si poggia su un capillare lavoro di costruzione di rete che punta ad avvicinare e sensibilizzare le realtà produttive del territorio. Le leve motivazionali per la sensibilizzazione degli imprenditori poggiano sull'obiettivo di offrire loro dei ragazzi realmente preparati al mondo del lavoro, soprattutto dal punto di vista del carattere. Non viene tuttavia tralasciato il fine di fornire ai giovani una preparazione tecnica di eccellenza, anche se questa viene "dimensionata" per compiti alla loro portata: mansioni semplici legate a mestieri agricoli appartenenti tradizione del territorio, tutt'oggi ricercati e poco appetibili per i giovani con grado di istruzione medio alto.

Conclusioni

Le strutture di La Viarte, del San Luigi e di Fruts di Bosc stanno proponendo in contesto socioeducativo una progettualità formativa legata ai mestieri agricoli e dell'ospitalità. Il lavoro della terra presenta diversi aspetti che si adattano bene al target dei giovani in condizione di fragilità. Gli aspetti dell'acquisizione delle competenze, soprattutto se legati ad una metodologia tradizionale associata alla manualità e al rispetto della natura, sembrano essere accessibili per il target di riferimento – a patto che tale acquisizione sia veicolata da un'attenta progettazione dell'attività formativa ed educativa. Questo aspetto richiede uno sforzo notevole alle strutture che attuano questo genere di progettualità, soprattutto per quanto riguarda le figure professionali necessarie.

Nelle strutture di La Viarte, San Luigi e Fruts de Bosc, gli educatori sono chiamati a ricoprire una molteplicità di ruoli che vanno ad arricchire il classico modo di

intendere la professione, ma che necessitano di un bagaglio di conoscenze personali molto ricco e specifico.

Questo tipo di scelta ha comportato per le due strutture un'attenzione particolare ai processi con i quali si scelgono le risorse interne affinché i professionisti siano poi in grado di trasmettere conoscenze tecniche alla stessa maniera di un insegnante e/o di un *tutor* aziendale. In maniera parallela, le due realtà hanno dovuto attrezzarsi per specifici percorsi di formazione, al fine di abilitare le risorse umane già presenti in struttura.

Come rivela l'esperienza di queste realtà formative, le "nuove figure" professionali devono essere poi in grado di operare in contesti diversi, anche al di fuori della struttura educativa al fine di mettere in connessione i vari attori del territorio e concretizzare la realizzazione della rete dei *caregivers*. Nello stile del modello di "Educazione al Lavoro" qui presentato, infatti, ogni percorso di inserimento lavorativo, anche svolto all'esterno delle realtà descritte, viene abbinato ad un percorso educativo di accompagnamento, attuato da apposite figure di *job coaching*. Questi educatori appropriatamente formati si occupano del percorso di acquisizione di autonomia del soggetto, del percorso di apprendimento tecnico della mansione, del monitoraggio delle dinamiche al fine della rimozione degli ostacoli all'inserimento.

Il rapporto tra educatore e beneficiario vuole recuperare i meriti antichi del rapporto tra "maestro di bottega" e "garzone", attualizzandone i metodi attraverso i principi della didattica speciale e l'inclusione degli stessi in un percorso di *lean production*.

I punti chiave che renderebbero efficace questa modalità di trasmissione delle conoscenze ai ragazzi svantaggiati sono:

- la relazione tra educatore e ragazzo, che tiene in pari considerazione gli aspetti educativi e quelli di apprendimento tecnico;
- il fare assieme, trasmettendo le conoscenze per processo imitativo;
- l'utilizzo massiccio del "fare lavorativo" come mezzo di costruzione del carattere e dell'identità;
- l'utilizzo del "fare lavorativo" come catalizzatore per l'*empowerment* delle facoltà umane.

Le due realtà operano nella convinzione che il loro modello di formazione ed accompagnamento al lavoro possa essere di supporto al sistema regionale e ambiscono quindi ad un riconoscimento istituzionale del modello sia per quanto riguarda la formazione in contesto non scolastico sia per quanto riguarda il tutoraggio all'inserimento lavorativo.

Bibliografia

- Bednarski, S. e Courtemanche, A. (2009). Learning to be a man: public schooling and apprenticeship in late medieval Manosque. *Journal of Medieval History*, 35 (2), pp. 113–135. <https://doi.org/10.1016/j.jmedhist.2009.01.003>
- Bernard, R. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.

- Beukelman, D.R. e Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Billesbach, T.J. (1994). Applying lean production principles to a process facility. *Production and Inventory Management Journal*, 35 (3), pp. 40–44. <https://www.proquest.com/docview/199911889> [ultimo accesso 15.4.2022]
- Buzzelli, A., Berarducci, M. e Leonori, C. (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti*. Trento: Erickson.
- Callegari, L. (2008). Persone svantaggiate e inserimento lavorativo. *Autonomie locali e servizi sociali: Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 13, pp. 97–110.
- Cianci, E. (2015). Un anno di tutoring universitario: esperienze e riflessioni. *Formazione, Lavoro, Persona*, 15, pp. 160–170. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/230> [ultimo accesso 15.4.2022]
- Colombo, M. (2019). Percorsi di lettura sul lavoro/1 – L'uomo artigiano di Richard Sennett. *Bollettino ADAPT*, 17. <https://www.bollettinoadapt.it/percorsi-di-lettura-sul-lavoro-1-luomo-artigiano-di-richard-sennett/> [ultimo accesso 10.4.2022]
- Dennis, P. (2007). *Lean Production Simplified: A Plain Language Guide to the World's Most Powerful Production System*. CRC Press.
- Edwards, S. (2015). A guide to the 5S lean production method for occupational health and safety. *Occupational Health & Wellbeing*, 67 (2), pp. 27–29.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10 (2), 129–145. <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/412> [ultimo accesso 14.4.2022]
- Fazioli, C. (2020). *La scuola parentale: Come farla diventare una vera opportunità formativa per bambini e ragazzi*. Firenze: Terra Nuova.
- Ferrari, M., Matucci, G. e Morandi M. (2019). *La scuola inclusiva dalla costituzione a oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Magni, F. (2015). L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES). In *Nuova Secondaria*, 32 (9), 22–42.
- Malavasi, P. e Giuliadori, C. (2016). *Ecologia integrale: Laudato si': Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- McCarthy, C.B. (2005). Effects of thematic-based, hands-on science teaching versus a textbook approach for students with disabilities. *Journal of Research in Science and Teaching*, 42 (3), pp. 245–263. <https://doi.org/10.1002/tea.20057>
- Minello, R. (2018). Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali. *Formazione & Insegnamento*, 16 (1), pp. 93–108. https://doi.org/10.7346/-fei-XVI-01-18_08
- Sennet, R. (2008). *L'Uomo Artigiano*.



Formularios notariales en la Corona de Aragón en la Edad Media: Circulación de libros, fórmulas y saberes.

Daniel Piñol-Alabart (IRCVM-Universitat de Barcelona)¹

1. Introducción

El notariado en la Corona de Aragón encuentra en la Edad Media un tiempo de desarrollo fundamental para la propia institución, para las prácticas de escritura, para la formación intelectual y profesional de los notarios. La institución notarial evoluciona de forma paralela a las formas de redacción, de registro, de validación y de conservación de los documentos y de los protocolos notariales. Todo ello se produce entre los siglos XII y XV, llegando a finales de esta centuria a la plena implantación del notariado en todos los reinos de la Corona de Aragón, incluyendo aquellos que son incorporados más tarde (Sicilia, Cerdeña o Nápoles).

En este contexto de consolidación de todo lo relacionado con los notarios y la documentación que redactan en sus oficinas debemos situar la formación intelectual. Son diversos los elementos que contribuyen a un óptimo trabajo de los notarios, tanto los que podríamos situar en una ciudad como los que tenían su oficina en un pequeño pueblo. También en este panorama es en el que aparecen leyes que regulan la capacidad y las competencias de los candidatos para acceder a la función notarial. De este modo encontramos leyes de tipo local, sobre todo en el Principado de Catalunya, o leyes más generales para los demás reinos de la Corona de Aragón. En este proceso de estudio, acceso y creación de notarios los formularios se convierten en un elemento indispensable para la formación, aunque también para un óptimo desarrollo de la función notarial. En este artículo se propone como objetivo el análisis de los procesos de circulación de los formularios notariales en los territorios de la Corona de Aragón. Para ello analizaremos fuentes legales pero también las propias fuentes notariales que darán información sobre los formularios que se conservaban en las casas de los notarios. Finalmente analizaremos algunos ejemplares que se conservan actualmente en los archivos y que constituyen un elemento de primera mano para conocer la práctica notarial en la Edad Media.

¹ Universitat de Barcelona. Proyecto PID2019-105072GB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación. Abreviaturas utilizadas en este artículo: Arxiu de la Corona d'Aragó (ACA); Arxiu Capitular de Vic (ACV); Arxiu Històric Arxidiocesà de Tarragona (AHAT); Arxiu del Regne de Mallorca (ARM); Revista *Estudis Històrics i Documents dels Arxius de Protocols (EHDAP)*.

2. El notariado en la Corona de Aragón

El siglo XII es, a grandes trazos, el momento en el cual comienza a caminar la institución notarial en el territorio catalán. El punto de partida es la concesión de la notaría de Vic a un canónigo de la catedral de esta ciudad episcopal². Este hecho sucede en el mes de mayo del año 1155 cuando el obispo Pere de Redorta concede al canónigo Ramon de Lió una escribanía, una oficina notarial, para la redacción de los documentos privados tanto de la ciudad como de la parroquia, entendiéndola a ésta como el término municipal (Piñol, 2021, pp. 16-17). A partir de este momento se producen otras concesiones de notarías, pero la mayoría de ellas son de parte del rey y casi siempre a favor de instituciones eclesiásticas (Aragó, 1978). A lo largo del siglo XIII el monarca irrumpe de una forma clara en las concesiones de notarías, pero también en los nombramientos de notarios, hecho éste que se hará cada vez más complejo en esta centuria y que afectará a los notarios catalanes pero también de los otros reinos (Conde, Gimeno, 1989; Pons, 2012; Pons, 2015)³. En estos nombramientos encontramos la expresión “...*esse idoneum et sufficientem ad tabellionatus officium exercendum...*” que indica la preocupación de los reyes porque los candidatos dispongan de las competencias para poder ejercer la función notarial⁴. En los siglos XIII y XIV es cuando se produce la verdadera y definitiva implantación del notariado público por todos los territorios, con leyes propias para los reinos de Mallorca, Valencia y Aragón. Fue en tiempos del rey Jaime I cuando se fijó una normativa para el notariado de estos tres territorios. El monarca concedió la carta de población a la ciudad de Palma el 1 de marzo de 1230. En el privilegio se incluye el derecho de creación de notarios por parte de la ciudad mallorquina, añadiendo además que los candidatos al oficio debían ser personas idóneas (Planas 2003; 2005). Respecto al reino de Valencia se sitúa el inicio del notariado en el privilegio real del año 1239, verdadera instauración formal del notariado en el Reino de Valencia (García Sanz, 1989, p. 178). La legislación del Reino de Aragón recopilada en 1247 en el *Vidal Mayor* fijaba los términos del nombramiento del notario por la autoridad real o por quien tuviera facultad para ello. Pero también se fijaban cuestiones relativas al instrumento notarial y al acceso al oficio notarial previo juramento por parte del candidato (Blasco, 1994, pp. 193-194).

Para el caso del Principado de Catalunya no encontramos una legislación concreta o un privilegio que permita establecer un punto exacto de partida del notariado catalán. (Conde, 1994, pp. 440-441). El motivo es, según indica José Bono, el

² ACV, cal. 6, núm. 2341. 1155 mayo 20.

³ En el artículo de Conde-Gimeno se recogen y comentan algunos nombramientos de notarios y concesiones de notarías, pero no realizan un vaciado ni un estudio exhaustivo de los registros de cancellería.

⁴ El ejemplo está tomado del reinado de Pedro el Cerimonioso, de la lectura de los registros de cancellería. Como ejemplo se cita ACA. *Registres Pere el Cerimoniós. Graciarum* 3. Pars II, reg. 863 f. 242v, 1338 mayo 17. Nombramiento de Pere Ferrer como notario de Barcelona.

desarrollo de la institución notarial y de la praxis a finales de siglo XII y principios del XIII (Bono, 1979, p. 292). El nivel técnico alcanzado por los notarios catalanes en esta época, que coincide con las concesiones de notarías citadas anteriormente, hizo que los monarcas no implantaran una legislación expresa como sucedió en los demás territorios. Pero este hecho llevó algún problema de relación con la Iglesia, puesto que gran parte de las oficinas notariales catalanas estaban en manos de instituciones eclesiásticas. El ejemplo más claro de la intervención real fue en 1281 cuando Pedro el Grande estableció un estado de la cuestión de las notarías catalanas. Después de un exhaustivo estudio se llegó a la conclusión de que estas notarías parroquiales mantendrían la titularidad eclesiástica, pero indicando que había una concesión desde el año 1281, momento en que se estableció el citado estudio y se dictó la *Ordinatio facta Barchinone super scribanias tocius terre...* (Piñol, 2021, pp. 27-30).

Este año de 1281 supone un punto de inflexión en la historia del notariado catalán, situando el papel del rey al mismo nivel que en los demás territorios. De este modo se zanjaba el problema de relación entre notariado real y las notarías que eran gestionadas por las parroquias, en la mayoría de las cuales eran los propios párrocos que tenían el cargo de notario. Aunque se detecta un nuevo episodio importante para la zona de Girona en el último tercio del siglo XIV (Ferrer, 1977).

3. El acceso a la función notarial

Relacionado con el tema que ocupa este artículo se debe atender a la normativa relacionada con el acceso a la función notarial, en concordancia con la formación y la idoneidad para el cargo. Se incluyen otras condiciones como la edad, la condición laical o la residencia. Lo encontramos, por ejemplo, en las *Consuetudines Valencie* (Bono, 1979, pp. 329ss.) en las *Costums de Tortosa* que regulan el notariado en la rúbrica 9 del libro noveno (Massip, 1988, pp. 51-60) o las *Costums de Lleida* que van en el mismo sentido (Loscertales, 1946, p. 79).

La legislación se refiere a la idoneidad y la capacidad para ejercer el oficio notarial, en definitiva, de la adquisición de los conocimientos gramaticales y jurídicos adecuados y necesarios para llegar a ser y trabajar como notario. Sin todo ello no se podía practicar la notaría tal como dictó Jaime II en un privilegio de 1307 (Bono, 1979, pp. 300; 305). Para poder adquirir estas competencias se debía de trabajar al lado de un notario, en períodos de tiempo que podían ir de los 2 a los 8 años. Después del período de aprendizaje los candidatos realizaban un examen que probaba esta idoneidad, examen que es reglado por la legislación (Piñol, 2015, pp. 86-89). Las primeras referencias que localizamos en la documentación corresponden a nombramientos de notarios de Montpellier en los que se detecta la existencia de un examen previo al nombramiento. El primero es el de Pere Raustic, nombrado notario de Montpellier y de su territorio⁵. Y al cabo de unos días localizamos el de Joan de Salve, en los mismos términos⁶. En estos dos ejemplos,

⁵ ACA, *Registres Jaume I*, n. 9, f. 76. 1259 enero 18.

⁶ ACA, *Registres Jaume I*, n. 9, f. 71. 1259 febrero 13.

después de la constancia de un examen previo se manifiesta la comprobación de la idoneidad del candidato: “...*esse sufficientem invenerimus et idoneum tam scriptura quam literatura et legalitate...*” Inmediatamente, el monarca pasa a los verbos dispositivos *facimus et creamus* que acreditan el nombramiento. En cambio en la misma ciudad Joan Dasca es creado notario sin pasar por el examen previo, nombramiento que es redactado con los verbos dispositivos “...*facimus, constituimus et creamus...*”. El rey, queriendo afirmar su autoridad en este hecho introduce un nuevo verbo: “*constituimus*”⁷. En este contexto de nombramientos, junto con los exámenes en los casos citados, el monarca regula la forma de realizar estos exámenes, que debían de ser ante personas expertas y, en el caso valenciano “...*dos homens que sien bé letrats d’aquella sciència*” (Conde, Gimeno, 1989, p. 288)⁸.

Pero una cosa es presentarse al examen, recibir el nombramiento y jurar el cargo, y otra el proceso que lleva a todo ello, es decir, el proceso de aprendizaje. En los siglos medievales los conocimientos que conducían a la idoneidad se adquirían con el aprendizaje práctico al lado de otro notario, es decir, “*morando in arte*”. La práctica diaria era la que permitía conocer de primera mano las técnicas de redacción y las fórmulas precisas. Era tan importante esta práctica que era un requisito exigido por la legislación para acceder al notariado, como se ha dicho. Los aprendices podían conocer el *ars notariae* pero también gramática, *ars dictandi* y cualquier otro conocimiento útil para un óptimo trabajo en las oficinas notariales. Incluso nociones de Derecho Romano que podían adquirir en el *Estudi General* de Barcelona, a donde estaban obligados a acudir los aprendices en los primeros años del siglo XVI. (Pagarolas, 1994, pp. 63-65; Günzberg, 2004, pp. 87-93). O también podían estudiar en la cátedra de *ars notariae* de Valencia, en la misma centuria (Cruselles, 1997, p. 200).

A partir de esta idea de la práctica en las escribanías surge otra y es que estas oficinas, en definitiva, llegaron a ser verdaderas escuelas notariales, al menos en el ámbito urbano. Así lo sugieren las *Costums de Tortosa* de 1272 que regulan el notariado y el acceso a la función notarial (Rúbrica 9, libro 9) (Massip, 1988, p.58): “*Tot scrivans e tot altre hom pot tenir escola francament e quítia e mostrar de qualque sciència él sàpia ne vula mostrar sens tot contrast*”. Esta frase no significa que los notarios pudieran tener una verdadera escuela según los parámetros de la docencia en la baja edad media, cuando los centros escolares se difundían básicamente en los ambientes urbanos (Rosso, 2018, pp. 157-216). Más bien se trataba de notarías que acogían en su seno a aquellos aprendices a los que se ha hecho referencia anteriormente, aunque no todos los jóvenes que acudían a estas notarías lo hicieran en calidad de aprendices de notario. Se trataba, seguramente, de notarios que hacían de maestros, un fenómeno que se dio en Génova, en Venecia, Sevilla o en Valencia, entre otros, y enseñaban “*legere et scribere*” (Cruselles, 1997, p. 178-183; Rojas, 2016). A través de diversos mecanismos, como los contratos de “*afermament*” y de aprendizaje se establecían pactos entre un

⁷ ACA, *Registres Jaume I*, n. 9, f. 74v. 1259 abril 20.

⁸ ACA, *Registres Jaume I*, n. 9, f. 77. 1259 abril 27.

notario y la familia de un muchacho con el fin de que aquél enseñara el oficio notarial al aprendiz por un período de tiempo determinado y bajo unas condiciones concretas. La documentación notarial nos ofrece algunos ejemplos, los más antiguos fechados hacia mediados del siglo XIII, que ilustran este aspecto y ponen de manifiesto que el arte de la notaría se aprendía en el ámbito doméstico en los territorios de la Corona de Aragón (Baucells, 1978; Pagarolas, 1994, pp. 65-66; Cruselles, 1998, pp. 32-64; Günzberg, 2004, pp 88-93; Hernando, 2005; Planas, 2006, p. 30 y pp. 189-190⁹). Además de la notaría, en algunos casos se enseñaba también a leer y a escribir. El notario de Barcelona Jaume Rossell firmaba un contrato con Bonanat de Bojons, sastre de Manresa por el cual se comprometía a enseñar el arte de notaría y a leer y escribir a Franciscó de Bojons, que ya era “*scriptor*” y del que no consta la edad (Hernando, 2005, p. 964)¹⁰. En la misma línea tenemos el contrato de Guillem Amargós que entrega a su hijo Joan Antoni al notario Joan Fogassot. El muchacho tiene 12 años y el período para aprender el arte notarial y la letra y ciencia que sean necesarias será de 8 años, tiempo que fue establecido como obligatorio por una ordenanza del año 1416 (Hernando, 2005, pp. 970-971)¹¹. En cambio un contrato establecido entre Pere Feliu, sacerdote y prior del Hospital de la Santa Creu de Barcelona y el notario Francesc Moles a través del cual se coloca en casa del notario a un niño, Joan Daviu, por un tiempo de 7 años y medio. Este tiene 7 años y medio y el notario se compromete a dotarlo de vestido, calzado y a mantenerlo. El contrato fija también que el notario le enseñará a leer y a escribir, pero nada dice del arte de la notaría (Hernando, pp. 971-972)¹². En esta misma línea se inserta el contrato entre el agricultor Andreu Mulner, de la diócesis de Tarragona, por el que entrega a su hijo Pere al notario de Barcelona Joan Sunyer para que haga de sirviente a cambio de la enseñanza de la lectura y la escritura, vestido, calzado y comida (Hernando, 2005, p. 972)¹³.

4. Instrumentos para aprender el oficio

En este proceso de aprendizaje es donde se deben situar los instrumentos que se utilizaban para llegar a adquirir la capacidad e idoneidad para la profesión notarial. En primer lugar es muy probable que los registros notariales ubicados en las estanterías de las notarías y que configuraban un verdadero archivo notarial fueran accesibles y convertidos en modelos para la lectura y la escritura. Por ejemplo la misma copia de instrumentos en estos registros ya se erigía en una parte importante del proceso de aprendizaje. En este podemos incluir el traslado de las notas de los libros al pergamino “*in mundum et in extenso*”, siguiendo la doble o triple redacción del contrato habitual en las notarías de la Corona de

⁹ Documentos 1 y 2. 1242 septiembre 20. Mallorca; 1246 diciembre 16. Mallorca.

¹⁰ Documento 29. 1439 febrero 19. Barcelona.

¹¹ Documento 54. 1454 abril 17. Barcelona.

¹² Documento 58. 1455 julio 7. Barcelona.

¹³ Documento n. 61. 1456 mayo 28. Barcelona.

Aragón. Seguramente esta redacción no la realizara el notario directamente si no que era probable que la llevara a cabo un aprendiz o un escribiente de la notaría un poco más avanzado. Por ejemplo, Berenguer de Lirana, un muchacho de 15 años de Barcelona era puesto al servicio del notario Jaume de Mauví por un período de 2 años para aprender el oficio. A cambio se le ofrecían los “*percacium*” de la escribanía excepto los instrumentos redactados en los registros (*capbreus*, en el contrato), de los que solamente obtendría la mitad (Günzberg, 2004, p. 123-124)¹⁴. Los registros notariales serían pues una forma de aprendizaje de la lectura, de la escritura y de los mecanismos de redacción del instrumento notarial. Pilar Ostos se refiere a los registros como modelo de aprendizaje del *ars notariae*. Con los protocolos notariales los candidatos a notario podían conocer de primera mano los tipos documentales de una notaría aunque esta misma autora afirma que seguramente este aspecto era más habitual en las cancillerías y no tanto en el ámbito notarial, al menos en Castilla (Ostos, 2011, p. 26). Extrapolando esta afirmación a la realidad de la Corona de Aragón, bastante diferente a la castellana, podemos pensar que los aprendices de notario usaban los protocolos notariales conservados en las mismas oficinas notariales para aprender la aplicación de las fórmulas a los contratos que se escrituraban en las escribanías. Tal vez estos aprendices, cuando adquirían el estatus de escribanos (*scriptor*), eran los encargados de la elaboración de algunos de los pasos del proceso de redacción del instrumento notarial. La primera redacción, inserta en una cédula, era redactada por el notario puesto que este primer paso ya adquiría validez jurídica a través de formalidades como la “*ferma*”¹⁵. Pero la inserción de los datos de la primera redacción de la imbreviatura en el manual o la nota en el libro notarial, ya “*in extenso*” era encomendada a estos auxiliares de las notarías (Ferrer 1974, pp. 53-54; Pagarolas, 1994, p. 60). Xavier Casadó cita una ordenanza municipal de Barcelona del año 1485 en la que se designaban herederos de los protocolos de los notarios difuntos a los hijos o yernos de estos. El objetivo de esta norma era que los aprendices pudieran finalizar los ocho años de práctica exigidos. Este autor interpreta la ordenanza relacionada con la enseñanza que impartían los notarios a sus ayudantes o, según el citado documento, a sus hijos con el fin de que fueran sus sucesores. Y podemos considerar que el aprendizaje se realizaba seguramente con los protocolos mantenidos en poder de los herederos y sucesores de los notarios difuntos (Casadó, 1988, p. 174). Por un lado afirmamos que los registros notariales eran un instrumento para el aprendizaje del oficio notarial en lo que a la redacción del instrumento notarial se refiere. Pero un examen de algunos de estos registros aporta pruebas patentes del uso de estos registros como una herramienta docente. Así se localizan anotaciones que se insertan en las contracubiertas de pergamino de muchos registros, en anotaciones sueltas que

¹⁴ Documento n. 3. 1294 mayo 1. Barcelona.

¹⁵ En el proceso de redacción del instrumento notarial era el momento en el que las partes contratantes, generalmente los otorgantes, afirmaban estar de acuerdo con el contenido del contrato que se formalizaba ante el notario. Este insertaba unas pequeñas líneas en diagonal encima de los nombres de los otorgantes.

aprovechan hojas en blanco de los registros o en papeles sueltos que fueron conservados entre las páginas de los protocolos notariales (Pagarolas,1988, pp. 66-75). Estas anotaciones son pruebas de tinta y “*probationes calami*” realizadas por el propio notario o, tal vez, por alguno de los aprendices, auxiliares y escribanos que trabajan en la notaría, o también pueden constituir verdaderos ejercicios prácticos de escritura. La repetición de caracteres gráficos o abecedarios se situaría en esta línea y la encontramos, por ejemplo, en la pequeña notaría de la parroquia de Albi, en la diócesis de Tarragona (Figura 1). También es habitual encontrar fórmulas como son invocaciones religiosas o notificaciones (*In nomine Domini; Sit notum cunctis; Noverint universi...*)(Piñol, 2000, pp. 227-228). A menudo se copian de forma repetitiva lo cual induce a creer que se trata de la ejercitación de la escritura que introducen a los aprendices en el vocabulario notarial. Estas fórmulas no están siempre relacionadas con la tipología documental (ventas, testamentos, comandas comerciales, etc.) si no que más bien pertenecen al discurso documental y que no tienen una importancia fundamental para el carácter jurídico de los documentos. De este modo algunos de los textos van más allá de simples anotaciones formularias y constituyen textos poéticos, fragmentos de los evangelios, recetas médicas o anotaciones personales de gestión de la notaría. No sabremos si fueron redactadas por los notarios o por sus auxiliares y aprendices, pero sí que son interesantes para comprender el carácter patrimonial de los registros notariales como una propiedad privada de los notarios. Y también para ver en estas anotaciones y textos un uso que excede a la escrituración de contratos jurídicos.



Figura 1: AHAT, Albi 19, 1287.

5. Los formularios notariales: entre la formación y la praxis

Al lado de los protocolos notariales como un elemento fundamental para el aprendizaje del arte de la notaría podemos situar a los formularios. Los formularios notariales son libros que recogen fórmulas con las que los notarios podían redactar los instrumentos, es decir, era una guía para una óptima

redacción de los contratos y para evitar errores que pudieran inducir a problemas posteriores. En este sentido el escritor franciscano Francesc Eiximenis ya manifestaba su preocupación a finales del siglo XIV en su obra *Regiment de la cosa pública* (Eiximenis –ed. de 1927-, capítulo XXIX, pp. 157-158) cuando se refería al oficio notarial:

“Ítem, ofici d’escrivà ha de grans dificultats e subtilitats per raó dels contractes diversos qui són entre les gents e vénen a llurs mans. Per què apar que a aital ofici no hi són ons sinó hòmens aguts, e endreçats, e cients e avisats. E com aquests sien pocs, segueix-se que lo dif ofici deu ésser encomanat a pocs e no a molts. Conferma’s aquesta raó així, car certa cosa és que a vegades per un vocable, o per un ‘de’, o per un ‘sí’ o per un ‘non’, un hom perdrà una heretat o la guanyarà. Bé, doncs fa mester que aquell qui aital ofici empara sia ben cient e avist; e com aitals sien pocs, segueix-se que a pocs deu ésser acomanat aital ofici. (...) Ítem, ofici d’escrivà requer hom de gran consciencia, en quant ab una plomada de tinta pot hom llevar o baixar, perdre o guanyar. Per tal diu lo exemple: ‘No hi ha pijor colp que de plomada’. Com, doncs, los hòmens de consciencia sien pocs, segueix-se que a pocs deu ésser comanat aital ofici”.

Por lo tanto, una buena escritura y precisa es la que podía evitar confusiones y problemas futuros. Por ello se debe considerar que los formularios notariales constituían una buena base para la redacción de instrumentos notariales pero también como manual de instrucción para futuros notarios (Cortés, 1986, pp. XVI-XIX). Incluso fueron una vía de difusión del derecho común que aplicaban los notarios en sus oficinas en la redacción de nuevos tipos documentales. No elaboraremos ahora un repaso a la bibliografía que ha tratado el tema de los formularios (Piñol 2000, pp. 150-151), porque no es el objetivo del artículo. Pero sí que es necesario hacer referencia a ejemplares de formularios que puedan confirmar la hipótesis de que fueron utilizados como elementos para la enseñanza del arte del notariado. José Bono estudia dos formularios mallorquines uno de los cuales presenta muestras evidentes de un uso docente o, al menos, para la práctica didáctica. Se trata de un formulario notarial que recoge 37 fórmulas y que fue redactado por el notario Gaspar Almassor hacia mediados del siglo XV (Bono, 1989; Mut, 1995, pp. 77-89). Algunas anotaciones de este formulario son interpretadas por Bono como indicaciones de tipo didáctico, lo cual no significa que fuera realmente un elemento para la práctica docente sino más bien con orientaciones para los usuarios de dicho formulario. En el Arxiu del Regne de Mallorca se conserva otro formulario fechado en 1427. Su autor fue el notario Bernat Ferrer y recoge fórmulas notariales pero también de la cancillería real de la época de Martín I el Humano. La anotación que indica la autoría del formulario da pistas también del posible uso didáctico del formulario: *“Aquest libre és d’en Bernat Ferrer, notari, lo qual de diverses notaris ha scrit e de diverses pràctiques de mà sua pròpria et àlias ut in eodem videri potest”.* (Bono, 1989, p. 23). El concepto *“pràctiques”* parece sugerir un uso didáctico, además de un uso práctico procedente de la autocopia de fórmulas anteriores no necesariamente procedentes de formularios previos sino más bien de recopilaciones extraídas de la praxis notarial. De este modo el formulario resulta ser una recopilación de un

total de 159 instrumentos que incluyen datos concretos procedentes, por ejemplo, del reino de Valencia o del reino de Mallorca. En cualquier caso estos dos ejemplares son también una buena muestra de la circulación de fórmulas, formularios y literatura notarial del *ars notariae* puesto que se detectan elementos procedentes de Salatiel, como la fórmula “*promisso legitime defensionis*” en los contratos relacionados con el dominio, o la fórmula de casamiento por palabras de presente, también procedente de Salatiel y muy habitual en Castilla (Bono, 1989, p. 21).

Los formularios estaban presentes en las casas de los notarios, como atestiguan los inventarios *post mortem*, y formaban parte de uno de los tres apartados en los que se sugiere dividir las bibliotecas privadas de los notarios. Se trata del apartado en los que se incluyen las obras de tipo jurídico específico como los *ars dictandi*, *ars notariae* y los formularios. Es el caso de Pere Sabater, un notario de Tarragona (Piñol, 1999, p. 142; pp. 146-151) que tiene en su escritorio libros de diversa índole entre los cuales literatura notarial y dos formularios. Uno de ellos es citado como “...un formulari de contractes de paper cubert de pregamí, intitulat ‘*Formularium astractum a prothocollis seu rogacionibus domini Bernardí de Villa Rubea*’ ”y el otro como “*Formularium instrumentorum*”. En el primero es evidente el uso previo de registros notariales para poder extraer las fórmulas y los ejemplos, práctica habitual en la confección de los formularios puesto que eran estas fórmulas aplicadas en las que los notarios encontraban, y ofrecían, soluciones a la realidad que se presentaba en cada momento. Puede parecer que la copia de fórmulas, el uso de estas para la redacción de los contratos marcaba una cierta rigidez en la práctica notarial (Cortés, 1986, p. XIX)), pero nada más lejos de la realidad. Los dos formularios citados para el caso de Mallorca, que son de fechas bastante cercanas, presentan una diferencia muy notable en el número de fórmulas que contienen. También una diferencia en el orden por el que se insertan los ejemplos en cada libro. Igualmente conocemos bien el caso de formularios notariales tarraconenses, procedentes de las notarías parroquiales de la diócesis (Piñol, 2013). En los casos conservados, un total de 8 formularios procedentes de las parroquias de Albi, Arbeca, El Pont d’Armentera, Ulldemolins y Guimerà, entre los que hay 2 de los que no se sabe la procedencia, tenemos una diferencia notable en el número de fórmulas contenidas (ver Tabla 1)

Tabla 1: Formularios medievales del Arxiu Històric Arxidiocesà de Tarragona.
Número de fórmulas por códice

Referencia ¹⁶	Procedencia	Cronología	Fórmulas
n. 22	Albi	finales siglo XIV	180
n. 26	-	siglo XIII	168
n. 27	-	siglo XIV	86
n. 28	Arbeca	siglo XIV	254

¹⁶ AHAT, *Còdexs*. Indicamos el número de códice según la descripción arxivística.

n. 29(1)	El Pont d'Armentera	siglo XIV	45
n. 29(2)	El Pont d'Armentera	siglo XIV	58
n. 29(3)	Ulldemolins	siglo XIV	50
n. 29	Guimerà	finales siglo XIV- XV	21

Esta diferencia se da, seguramente, por la adaptación de la realidad notarial a cada lugar. En este caso, se trata de la práctica notarial en un ámbito estrictamente rural y local, relativamente lejos de la capital diocesana y metropolitana, la sede de Tarragona, donde existía una escuela catedralicia y donde, probablemente se formaban los sacerdotes que después eran nombrados párrocos y notarios locales.

Seguramente que no eran únicamente los formularios las herramientas con las que los aprendices podían conocer de primera mano las formas de redacción de los contratos notariales, las fórmulas, las cláusulas o el discurso documental. Seguramente que contaban también con los tratados del *ars notariae* que se difundieron por el área de influencia del derecho romano gracias a copias que llevaban consigo los estudiantes que regresaban de Bolonia. Este tipo de obras, tanto formularios como los tratados se encuentran en las casas de los notarios y podemos llegar a pensar que quienes trabajaban al lado de los fedatarios, ya fuere como aprendices, auxiliares o escribanos tenían acceso a ellos. Los testamentos y los inventarios *post mortem* aportan numerosos datos sobre la presencia de formularios y literatura notarial en las oficinas notariales, a menudo en la propia casa del notario pero a veces en edificios separados (Günzberg, 2004, pp. 115-120). El citado notario Pere Sabater, de Tarragona, tiene una habitación en su casa llamada "*l'escriptori*" y un "*alberch en que se té la scrivania comuna de Terragona*" por la que paga un censo anual de 10 sueldos, aunque el documento no indica a quien se satisface esta cantidad. Por ello podemos pensar que el espacio de estudio y lectura se encuentra en casa mientras que el lugar de trabajo es esta escribanía pública la cual, en el caso de Tarragona, pertenecía al arzobispo (Piñol, 1999, p. 130). Ello no quiere decir que en la oficina notarial no hubiera formularios, pero los que constan de este notario estaban en su casa y no en la notaría. Sí que es cierto que en muchos casos los formularios aparecen junto a otros libros guardados en las casas particulares y, concretamente "*en l'estudi*", formando parte de la biblioteca particular del notario como un elemento más de formación. Pero si nos acercamos al ámbito rural encontramos como ejemplo la casa del notario de Rupjà Guillem Ponç, que en una parte de la casa tiene la "*camera sribanie*" y la "*scribania*", según consta en el inventario "*post mortem*" fechado en 1374 (Saura, 2021, pp. 172-174). En esta última estancia es donde el notario guardaba un *Rotlandin*, es decir la obra de Rolandino de'Passaggeri conocida como la *Summa ars notariae*, obra muy difundida entre los notarios por ser el paradigma de la literatura notarial y del *ars notariae*. El inventario indica también la posesión

de un *Vadell*, es decir, el formulario notarial escrito por el notario mallorquín Guillem Vadell a principios del siglo XIV y del cual se conserva un fragmento en el Arxiu Històric de Girona (Arnall, 2001) y un ejemplar casi completo en el Arxiu Històric Arxidiocesà de Tarragona (Piñol, 2013) sobre el que volveremos más adelante.

Los formularios que aparecen referenciados en los inventarios y en otros documentos lo hacen siempre indicando el título de forma muy escueta. Si repasamos las bibliotecas de notarios barceloneses en el siglo XIV (Hernando, 1995) las denominaciones: *Liber formarum instrumentorum*¹⁷; *unum librum papireum de formis instrumentorum, unum quaternum de papiro de aliquibus formis instrumentorum*¹⁸; *unum librum papiri formarum instrumentorum antiquorum scriptur ad formar de 'actes'*¹⁹; *quendam alium librum scriptum in papiro formarum instrumentorum cum cohoptis corii lividis et alium librum formarum litterarum et aliorum diversorum contractuum scriptum in papiro*²⁰; *Formulari en art de notaria*²¹; *unum Formularium parvum, unum caternum de 'formulars', unum Formulari modici valoris*²². Esas denominaciones no difieren demasiado de los formularios que encontramos, por ejemplo, en las casas de los notarios mallorquines (Hillgarth, 1991): *Formulari*²³; *Dos formularis de paper, vells*²⁴; *un formulari de paper, cobert de pragamí, vell*²⁵; *Formulari de art de notaria*²⁶; *Formulari, antich, de notaria*²⁷. Es curioso este último formulario antiguo, del cual no sabemos nada más. Incluso el notario, Jordi Ramon, no aparece reseñado en el código que registra los nombres de todos los notarios que recogieron los protocolos notariales procedentes de notarios fallecidos y que fue elaborado a partir de 1479 como fruto de una orden del lugarteniente general del reino de Mallorca (Planas, 2006, p. 85; pp. 206-207)²⁸. Este ejemplo pone de manifiesto una continuidad de los libros en casa de un notario, continuidad que podría venir por tradición familiar aunque en este caso concreto de Jordi Ramon no podemos comprobar.

Estos inventarios nos dan información de la presencia de formularios en las casas de los notarios, junto a los cuales deberíamos de situar toda la literatura notarial procedente de los maestros boloñeses: Salatiel, Rolandino o Pietro de Unzola. En casi todas las casas de los notarios citados, tanto los de las zonas urbanas como

¹⁷ Notario Pere Ferrer. 1346. Doc. 119, pp. 197-199.

¹⁸ Notario Antic Font, 1360 octubre 19. Doc. 208, pp. 327-331.

¹⁹ Joan de Quadres, presbítero, hijo del notario difunto Jaume de Quadres, 1362 junio 2. Doc. 234, pp. 362-365.

²⁰ Guillem Anglès, presbítero, establece diversos legados testamentarios, 1373 junio 15. Doc. 315, pp. 464-466.

²¹ Pere de Riusec (no consta el oficio), 1389 febrero 22. Doc. 381, pp. 546-548.

²² Notario Guillem d'Orta, 1392 marzo 21. Doc. 403, pp. 577-580.

²³ Notario Guillem Sagra. 1472 septiembre 24. Doc. 318, p. 521.

²⁴ Notario Francesc de Milià. 1481 septiembre 13. Doc. 351, pp. 539-540.

²⁵ Notario Joan Falcó, 1482 julio 1. Doc. 356, pp. 542-543.

²⁶ Notario Pere Mulet, 1523 julio 22. Doc. 650, pp. 710-711.

²⁷ Notario Jordi Ramon, 1528 mayo 28. Doc. 716, pp. 738-739.

²⁸ ARM, Còdex 35.

los de lugares más pequeños, en sus habitaciones, escritorios o escribanías estas obras, aunque no siempre ni en todos los casos. Los tenían los notarios de Barcelona, Palma, Tarragona, Zaragoza (Gracia, 2014, p. 66) que ya se han citado o Cervera (Turull, 1989), así como Guillem Ponç de la pequeña localidad de Rupjà, en la diócesis de Girona. Junto a estas obras es habitual encontrar literatura de tipo jurídico como el *Corpus Iuris Canonici* o el *Digestum* (Hernando, 1995, pp. 30-31). Estos libros contribuían a la formación de los notarios que los poseían y tal vez a los muchachos que se preparaban para el ejercicio de la función notarial. Ya sean formularios o tratados del *ars notariae* la presencia de estos libros manifiesta un interés por parte de los notarios de disponer de una base teórica para su trabajo y para la formación de los aprendices.

Para ello citaremos dos ejemplos procedentes de la diócesis de Tarragona pero que pueden ser extrapolables. El primero de ellos es un formulario notarial del siglo XIV²⁹. En los primeros folios aparecen fórmulas diversas correspondientes a contratos notariales varios como la del testamento o la "*donatio tempore nuptiarum*". Por el tipo de escritura estamos ante anotaciones realizadas en letra gótica catalana de tipo notular. La parte final del formulario presenta fórmulas escritas en letra humanística propia del siglo XVI, lo cual demuestra una continuidad de uso del códice a lo largo del tiempo y la adaptación del notario a la realidad de cada momento. Pero en las contraportadas y en las hojas de guarda del libro encontramos anotaciones interesantes que indican un uso docente o, al menos práctico por parte de algún aprendiz (figura 2). En las hojas de guarda se localiza la copia de una carta escrita en catalán y fechada el día 21 de abril de 1524, anotaciones de tipo contable relacionada con venta de carne y cereales. Al lado de esta contabilidad aparecen listados de nombres, y la palabra "*nothari*" repetida dos veces. Es esta repetición la que nos hace sospechar en un uso práctico del formulario, al menos para el aprendizaje de la escritura puesto que en el encabezamiento de la hoja de guarda se escriben algunos trazos que parecen letras aunque más bien son "*probationes calami*" y la letra "*g*" copiada hasta 11 veces para venir seguida de la palabra "*germans*". Lo mismo sucede con la letra "*d*" copiada dos veces y seguida de la palabra "*dominus*" o con diversos ejemplares de la letra "*b*". En esta parte de la hoja hay otras inscripciones que denotan este uso práctico, como es la fórmula presente en las cartas, "*al molt*", usada para indicar la dirección en las misivas; o la frase "*Es de aquest vostre fil Anthoni Noet*" escrita en el verso de la primera hoja de guarda junto al título "*Memòria a mi Anthoni Noet...*", y en el recto de la segunda hoja. En cambio el interior del formulario nada hace pensar que se hubiera utilizado para prácticas de escritura relacionada con la praxis notarial, pero tal vez fue usado como guía para la redacción de instrumentos en la notaría. No sabemos la procedencia pero el hecho de que se conserve en el Archivo Diocesano de Tarragona hace pensar que procede de una notaría parroquial. Esta hipótesis vendría confirmada por la cubierta del libro, confeccionada con un pergamino procedente de un misal del siglo XI.

²⁹ AHAT, *Còdexs*, n. 27.

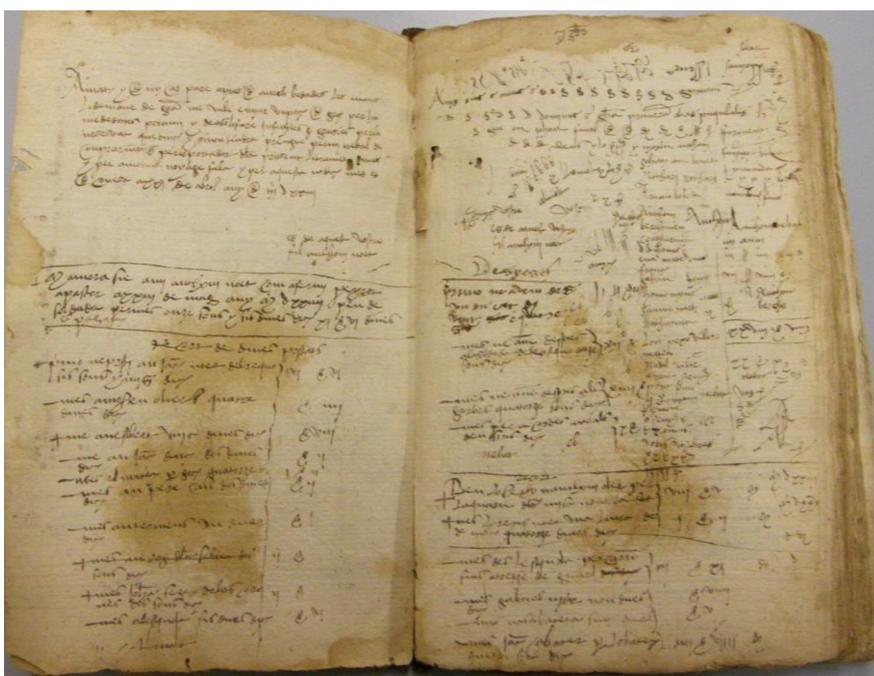


Figura 2: AHAT, Còdexs n. 27. Hojas de guarda 1, verso, y 2, recto

El segundo ejemplo al que quiero referirme es el del formulario procedente de la parroquia de la población leridana de Arbeca, también de la diócesis de Tarragona al menos consta así en la descripción archivística y en una anotación en el verso de la primera hoja de guarda³⁰. Según quedó fijado en su día en las primeras páginas del volumen, el libro fue escrito por Guillem Vadell, notario de Mallorca, ya citado para el caso de la notaría de Rupjà: *“attendens quod quidam tabelliones antiqui temporis et presentis quasdam consueverunt in instrumentis empcionum et vendicionum et aliorum contractuum apponeri verboritates et alia supervacua et inutilia que nullus rerum sequitur aut sequebatur effectus, scientesque et atendens quod omnis superfluitas et nimia verboritas reprobantur et omnis compendiositas approbatur”*. Se trata de un formulario dividido en cuatro libros y cada uno de ellos en diversas partes, como escribió su autor. En cada parte se dan explicaciones jurídicas englobando diversas tipologías contractuales, lo cual lleva el formulario hacia el terreno doctrinal convirtiéndolo en un tratado de *ars notariae* (Mut, 1995, p. 23) El notario Vadell está documentado en Mallorca entre 1298-1318 (Planas, 2003, p. 31) y su libro se identifica en los inventarios de los notarios con el nombre de *La Vedellina*. Lo encontramos también en la escribanía del notario Guillem Ponç, en la casa de Pere Sabater, en Tarragona, ambos ya citados, y en algunas casas de notarios valencianos (Cortés, 2021, pp. 215-220) El ejemplar de Vadell procedente de la notaría de la parroquia de Arbeca, conserva las cubiertas de pergamino, en el interior de las cuales aparecen *“probationes calami”* de *“notificationes”* – *“Noverint universi; Sit omnibus notum”* – o *“salutationes”* – *“Al molt amat”* –. También en las hojas de guarda aparecen textos similares, abecedarios y dibujos, siguiendo la tónica habitual en los registros

³⁰ AHAT, Còdexs, n. 28.

notariales de la época (figura 3). Pero estos textos y pruebas llevan a pensar en un uso didáctico y práctico del libro, aunque no sabemos por parte de quien. Tal vez en la pequeña notaría, donde el párroco era a la vez notario público, también era maestro de niños alguno de los cuales se ejercitaba para la práctica notarial. Pero no tenemos noticias de la existencia de una escuela en esta parroquia ni de la presencia de aprendices, lo cual no quita que el libro tuviera el uso didáctico que le atribuimos.

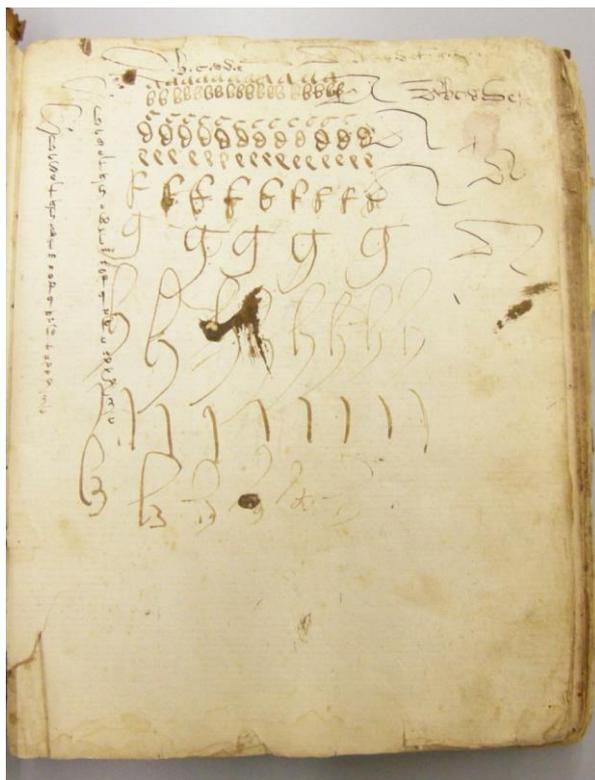


Figura 3: AHAT, *Còdex* n. 28: Formulario de Guillem Vadell (*La Vadellina*), hoja de guarda 2, recto

Para acabar con este repaso al uso y difusión de los formularios no deben olvidarse las fórmulas que aparecen insertadas en los propios protocolos notariales. No llegan a constituir verdaderos formularios pero sí que manifiestan un uso de los registros notariales como soporte a nuevas fórmulas. Tal vez son fórmulas que los notarios querían tener más a mano a la hora de redactar; o también podemos pensar que se trata de fórmulas diferentes a las insertadas en los formularios y que, con pequeñas variaciones y novedades, se aplican a la redacción (Piñol, 2000, pp.154-155). Una sola fórmula ya puede ser considerada como formulario, es decir, como instrumento para la redacción de los contratos en los protocolos, aunque sería para algún tipo concreto de documentos (García-Granero, 1978). En dos ejemplares de la notaría parroquial de La Selva del Camp (diócesis de Tarragona) se localizan dos fórmulas relacionadas con tutorías (figura 4)³¹ y la

³¹ AHAT, La Selva, n. 38, f. 1; n. 39, f. 1v. Notarios Gerard Gebellí y Ramon Damer, 1348-1349.

fórmula de la venta de un cubo de agua (*unam ferratam aque ad servicium cuiusdam trocii orti*)³².

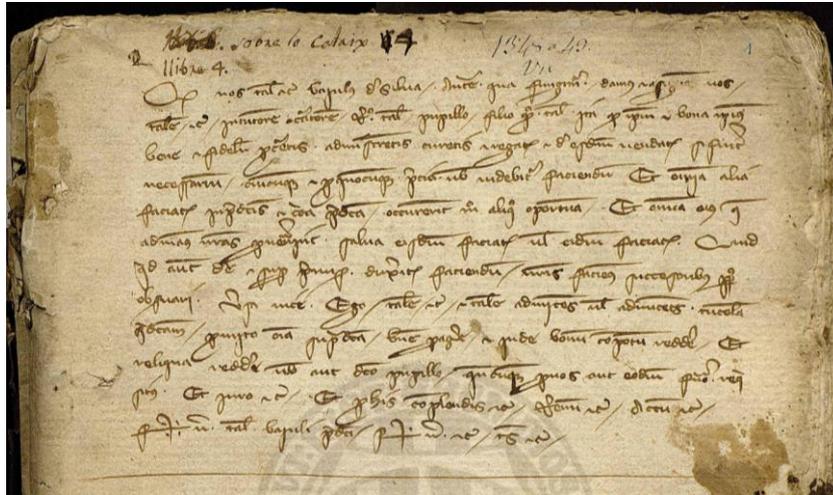


Figura 4: AHAT, La Selva n. 38, f. 1

En esta línea localizamos una fórmula relacionada con el matrimonio en un registro notarial de la parroquia tarraconense de Alcover. Pero no pertenece al ámbito notarial puesto que no se trata de un modelo para capitulaciones matrimoniales. Es más bien una fórmula relacionada con la celebración de un matrimonio "*in faciem dicte nostre ecclesie inter talis et talis*"³³. La presencia de la palabra "*talis*", en este caso con la abreviatura por sigla *t.* habitual en los formularios en sustitución de los nombres de los otorgantes, indica el carácter de formulario del texto. Manifiesta también un interés del párroco, o de las personas que trabajan en esta escribanía parroquial, por tener a mano una fórmula que le sea útil para una celebración litúrgica que, a partir del Concilio de Trento, quedará registrada en uno de los "*quinque libri*". Pero en el siglo XIV estamos lejos todavía de los registros matrimoniales, aunque el párroco, que también es notario, sabe que el protocolo notarial será un buen soporte para esta fórmula. En estos casos tarraconenses, los notarios que introdujeron las fórmulas en los registros no anotaron los nombres de las partes contratantes, aunque sí algún cargo, como el "*baiulus*" en el caso de los ejemplos de La Selva del Camp. En cambio, en otro caso de un registro notarial mallorquín en el que aparecen registradas fórmulas relacionadas con juicios y con diferentes épocas referentes al derecho mercantil sí que se escriben nombres y fechas. Ello indica de una forma bien clara que fueron copiados de otros documentos ya redactados, pero también se inserta la palabra "*talis*", sin abreviación, lo que delata el carácter formulario de los textos³⁴.

* * *

³² AHAT, La Selva, n. 39, f. 1. Notarios Gerard Gebellí y Pere de Vilabona, 1349.

³³ AHAT, Alcover, n. 127, contracubierto posterior. Notarios Guillem Cornet, Guillem Gispert y Bernat Albaal, 1325-1326.

³⁴ ARM, Not. 2780, f. 4-6v.

Un repaso a diversos ejemplos de formularios y fórmulas nos lleva a pensar en una amplia difusión de estos instrumentos en las notarías de los reinos de la Corona de Aragón. Si bien no hemos realizado un recorrido exhaustivo por falta de espacio, sí que se puede concluir que había un uso generalizado de los formularios y una amplia difusión. Esta no se produjo únicamente en los centros urbanos principales. También las notarías de ciudades diferentes de las grandes capitales y notarías rurales, muchas de ellas ligadas a la autoridad eclesiástica, como sucede en Catalunya, tenían formularios en sus oficinas para una redacción correcta de los contratos notariales. Pero no únicamente para la redacción. Los formularios eran el soporte y la vía para la difusión de los cambios jurídicos y su aplicación diaria, junto a una correcta aplicación de las normas legales de carácter local (Piqueras, 2012, p. 200). En los formularios los notarios encontraban también un elemento para la formación en el ámbito jurídico con la comprensión y aplicación de las fórmulas que eran reflejo de la legalidad y de la práctica cotidiana acorde con los tiempos y con cada lugar. Por ello no hay dos formularios iguales, al menos en cantidad de fórmulas, puesto que éstas adaptan un modelo a una casuística diversa, como son las ventas o los contratos enfitéuticos. A partir de un modelo base, se incorporan elementos característicos y adaptados a los objetos o los inmuebles que se traspasan, con unas cláusulas específicas que demuestran una evolución de la aplicación del Derecho. Sin los formularios los notarios no hubieran podido desarrollar su función con todas las garantías jurídicas que la propia redacción de los contratos exigía. Y no hubieran podido dar a conocer a otros los mecanismos para la correcta y exacta aplicación de los vocablos, conceptos y fórmulas en cada contrato.

Bibliografía

- Aragó, A. M. (1978). Concessions reials del dret de notaria a parròquies i monestirs catalans (segles XII i XIII). *EHDAP*, VI, pp. 1-19.
- Arnall i Juan, M. J. (2001). Fragment d'un formulari notarial del segle XIV conservat a l'Arxiu Històric de Girona. *Acta Historica et Archaeologica Mediaevalia*, 22, pp. 435-457.
- Baucells, J. (1978). L'estament dels aprenents dels segles XIII i XIV segons els contractes noterials de Barcelona. *EHDAP*, VI, pp. 85-142.
- Bono, J. (1979), *Historia del Derecho notarial español*, vol. I, Madrid: Consejo General del Notariado.
- (1989). Dos formularios notariales del siglo XV, de Mallorca. *Rubrica Palaeographica et Diplomatica Studia: De scriptis notariorum*. vol. III, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 11-27.
- Blasco, A.(1994). El notariado en Aragón. In *Actes del I Congrés d'Història del Notariat Català*. Barcelona: Fundació Noguera, pp. 189-273.
- Casadó Ribas, F. X. (1988). El llegat testamentari de protocols a la ciutat de Barcelona (segle XV i primer terç del segle XVI). In *Estudis sobre història de la institució notarial a Catalunya en honor de Raimon Noguera*. Barcelona: Fundació Noguera, pp. 165-184.
- Conde, R. (1994). El pas de l'escrivà al notari. In *Actes del I Congrés d'Història del Notariat Català*. Barcelona: Fundació Noguera, pp. 439-462.

- Conde, R.; Gimeno, F. M. (1989). "Notarías y escribanías de concesión real en la Corona de Aragón (s. XIII)". In *Notariado público y documento privado: de los orígenes al siglo XIV*. Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 281-329.
- Cortés, J. (1986). *Formularium diversorum instrumentorum. Un formulario notarial valencià del segle XV*. Sueca.
- (2021). El consumo de libros y el mercado de segunda mano en la Valencia bajomedieval. In *De scriptura et scriptis: consumir*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 185-265.
- Cruselles Gómez, José M. (1997). *Escuela y sociedad en la Valencia bajomedieval*. València: Diputació.
- (1998). *Els notaris de la ciutat de València. Activitat professional i comportament social a la primera meitat del segle XV*. Barcelona: Fundació Noguera.
- Eiximenis, F. (1927). *Regiment de la cosa pública*, (ed. de D. de Molins). Barcelona: Ed. Barcino.
- Ferrer, M. T. (1977). Notariat laic contra notariat eclesiàstic. Un episodi de la pugna entre ambdós a Girona (1374-1380), *EHDAP*, V, pp. 19- 34.
- (1974). La redacció de l'instrument notarial a Catalunya. Cèdules, manuals, llibres i cartes. *EHDAP*, IV, 29-192.
- García-Granero, J. (1978). Formularios notariales de los siglos XIII al XVI. *Anales de la Academia Matritense de Notariado*. XXII-I, pp. 227-286.
- García Sanz, A. (1989) El documento notarial en el derecho valenciano hasta mediados del siglo XIV. In *Notariado público y documento privado: de los orígenes al siglo XIV*. Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 177-199.
- Gracia Lasheras, J. C. (2014). El memorial de actos del notario Joan Abat de Zaragoza entre 1493 y 1510. *Aragón en la Edad Media*, 25, pp. 61-100.
- Günzberg, J. (2004). *Los notarios y su organización en Barcelona (siglos XIII-XVI)*. Madrid: Colegios notariales de España.
- Hernando, J. (2005). «Instruere in litteris, servire et docere officium ». Contractes de treball, contractes d'aprenentatge i instrucció de lletra, gramàtica i arts en la Barcelona del s. XV. *Acta Historica et Arqueologica*, 26, pp. 945-984.
- (1995). *Llibres i lectors a la Barcelona del segle XIV*. Barcelona: Fundació Noguera, 2 vols.
- Loscertales de Valdeavellano, P. (1946). *Costumbres de Lérida*. Barcelona: Facultad de Derecho.
- Massip, J. (1988), Els notaris a les Costums de Tortosa. In *Estudis sobre història de la institució notarial a Catalunya en honor de Raimon Noguera*. Barcelona: Fundació Noguera, pp. 51-60.
- Mut Calafell, A. (1995). "Tratados y formularios de notaría. Mallorca, siglos XV a XIX". In *Tratados de Notaría en el Reino de Mallorca. Facsímil del 'Tractatus de Antoni Moll e 1714*. Madrid: Colegios Notariales de España, pp. 1-366.
- Ostos, P. (2011). "Los registros. Perspectivas de investigación". In Cantarell, E. y Comas, M. (a cargo de) *La escritura de la memoria. Los registros*. Barcelona: PPU, pp. 13-37.
- Pagarolas, L. (1994). Notaris i auxiliars de la funció notarial a les escriptories de la Barcelona medieval. *Lligall. Revista Catalana d'Arxivística*, 8, pp. 53-71.
- (1988). Recull d'anotacions esparces dels protocols medievals barcelonins, In *Estudis sobre historia de la institución notarial a Catalunya en honor de Raimon Noguera*. Barcelona: Fundació Noguera, pp. 61-90.
- Piñol-Alabart, D. (2021). Public notaries in medieval Catalonia: some considerations. *RiMe*, n.9/l n.s., pp.11-42.

- (2015). La autoridad de los notarios: nominación y práctica. La Corona de Aragón. In Piñol-Alabart, D. (a cargo de) *La 'auctoritas' del notario en la sociedad medieval: nominación y prácticas*, Barcelona: Ed. Trialba, pp. 75-104.
- (2013). Formularios notariales en las notarías de la diócesis de Tarragona (siglos XIII-XIV). In Guyotjeannin, O., Morelle, L. y Scalfati, S. P. (a cargo de) *Les formulaires. Compilation et circulation des modèles d'actes dans l'Europe médiévale et moderne XIII^e congrès de la Commission internationale de diplomatique (Paris, 3-4 septembre 2012)* < <http://elec.enc.sorbonne.fr/cid2012/part6> > [consulta 14 junio 2022].
- (2000). *El notariat públic al Camp de Tarragona. Història, activitat, escriptura i societat (segles XIII-XIV)*. Barcelona: Fundació Noguera.
- (1999). Pere Sabater, notari de Tarragona i lletrat (segle XV). *EHDAP*, XVII, p. 125-52,
- Piqueras Juan, J. (2012). Relaciones familiares en la Valencia tardomedieval. Consanguinidad y afinidad a través de las manifestaciones de últimas voluntades. *Studia histórica. Historia Medieval*. 30, pp. 197-211.
- Planas Rosselló, A. (2005). La creación notarial en el reino de Mallorca (s. XIII-XVIII). *Memòries de la Reial Acadèmia Mallorquina d'Estudis Genealògics, Heràldics i Històrics* 15, pp. 101-113.
- (2001) El notariado en la Mallorca del siglo XIII. *Memòries de la Reial Acadèmia Mallorquina d'Estudis Genealògics, Heràldics i Històrics*, 13 pp. 7-36.
- Pons Alòs, Vicent (2015). «Me fonc donada la autoritat de notari». *La consolidación de la auctoritas notariae en Valencia en el reinado de Martín el Humano (1396-1410)*. In Piñol-Alabart, D. (a cargo de) *La 'auctoritas' del notario en la sociedad medieval: nominación y prácticas*, Barcelona: Ed. Trialba, pp. 105-146.
- (2012). *Los notarios valencianos en época de Pedro IV y Juan I (1351-1396). Aproximación a su prosopografía*. *EHDAP*, XXX, pp. 31-86.
- Pons Guri, J. M. (1993). *De l'escrivent al notari i de la charta a l'instrument. Recepció dels usos notariais itàlics a Catalunya*, Lligall. *Revista Catalana d'Arxivística*, 7, pp. 29-42.
- Rojas, Reyes, (2016). Aprendiendo el oficio. Los escribanos de Sevilla a comienzos de la Modernidad. In Marchant Rivera, A. Barco Cebrián, L. (a cargo de) «*Dicebamus hesterna die*». *Estudios en homenaje a los profesores Pedro J. Arroyal Espigares y M. Teresa Martín Palma*, Universidad de Málaga, pp. 445-479.
- Rosso, Paolo (2018). *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*. Roma: Carocci editore.
- Saura-Nadal, Jordi (2021). *Guillem Ponçç, un notari rural al segle XIV*. *Annals de l'Institut d'Estudis Gironins*. LXII, pp. 159-180.
- Turull i Rubinat, Max (1989). Antoni Toldrà (notari del segle XIV) i la «*Summa Rolandina*». *Miscel·lània Cerverina*. 6, pp. 27-52.

Il principio di parsimonia in Guglielmo di Ockham e la didattica dei saperi fondanti delle discipline

Demetrio Ria (Università del Salento)



Il tentar l'essenza, l'ho per impresa non meno impossibile e per fatica non men vana nelle prossime sostanze elementari che nelle remotissime e celesti: e a me pare essere egualmente ignaro della sostanza della Terra che della Luna, delle nubi elementari che delle macchie del Sole; né veggo che nell'intender queste sostanze vicine aviamo altro vantaggio che la copia de' particolari, ma tutti egualmente ignoti, per i quali andiamo vagando, trapassando con pochissimo o niuno acquisto dall'uno all'altro.

Galileo Galilei, Lettere al Welser: terza lettera (V. 186-239)

1. Introduzione

L'*a priori* della nostra epoca è la "complessità". Viviamo in una costante tensione verso l'estensione e l'estensività. Ogni questione appare affrontabile soltanto se si oltrepassa l'orizzonte della riduzione. Da questo punto di vista appare abbastanza macchinoso proporre, nell'ambito della educazione e della formazione, il criterio della progettazione didattica fondata su una generale lista di saperi disciplinari. In molti contesti, infatti, si sta sostenendo con vigore la necessità di definire ed individuare, per ragioni operative e didattiche, i saperi essenziali delle discipline e dei campi del sapere. Il dibattito scientifico ed in generale culturale intorno alla didattica scolastica e alle problematiche ad essa collegate riverbera spesso la necessità di considerare al principio di ogni progettazione i saperi essenziali/fondanti delle discipline. Si leggono spesso locuzioni come "saperi essenziali", "saperi fondanti" e queste locuzioni poi si legano a espressioni più articolate che costruiscono relazioni con altre locuzioni come "obiettivi minimi", "obiettivi essenziali" o ancora "obiettivi differenziati". I collegamenti, le relazioni, le implicite sinonimie o dicotomie nelle interpretazioni sono spesso difficili da interpretare e conducono ad una sostanziale "condivisione" di ogni affermazione. Tale condizione non consente la "chiarezza" e genera un sentimento di effettiva accettazione di tutte le posizioni senza una vera e propria analisi critica. Ciò non per ingenerare contrapposizioni ideologiche, bensì per favorire il processo di consapevolezza e di modellizzazione del proprio significato professionale. In generale, utilizzare il criterio di riduzione in saperi essenziali o fondativi appare contraddittorio a diversi livelli e per diverse prospettive o paradigmi sia teoretici *tout court*, sia specifici dell'ambito formativo e educativo. Alla luce di queste brevi

riflessioni, il quesito che ci si pone è: si può affrontare l'estensione (la complessità) attraverso un rasoio (principio di parsimonia)?

Chiaramente in queste pagine molto sarà dato per scontato o non sarà trattato per esigenze di tempo e di spazio, o anche per limiti dell'autore ma, con l'aiuto di una ricostruzione sia pur sagittale del pensiero di Guglielmo di Ockham, sottoporremo ad analisi logico-epistemologica le due locuzioni: "sapere essenziale" e "sapere fondante". Successivamente, sempre con l'aiuto del pensatore inglese, analizzeremo il concetto di conoscenza e, come, introducendo una categoria soggettiva quale quella dell'intelletto intuitivo, Ockham ci permette di fissare una definizione operativa di sapere fondante molto utile alla pratica di insegnamento nella scuola di oggi.

2. Essenza e fondamento nel pensiero di Guglielmo di Ockham

Il nome di Guglielmo di Ockham è ancora oggi noto per alcune affermazioni sulla scienza che in verità non gli appartengono propriamente. Il frate francescano è famoso per il "rasoio" (*entia non sunt multiplicanda sine necessitate; pluralitas non est ponenda sine necessitate*) e per essere stato una di quelle figure "eretiche" del tardo Medioevo che ha contribuito a minare dall'interno sia il pensiero tomista, sia la politica papale¹. Il pensiero del Doctor Invincibilis ha influito in modo significativo nella formazione e nel pensiero di molti filosofi di grandissimo rilievo che gli sono succeduti. In particolare, si pensi a Kant, Peirce, Popper e Quine. Sono ancora oggi particolarmente apprezzati per varie ragioni i suoi lavori sulla logica (*Summa logicae*), i commenti alle opere di Aristotele e la *Summula philosophiae naturalis* dove si gettano le basi della scienza moderna. Grande influsso ebbe su di lui non soltanto il pensiero aristotelico, ma anche quello di Duns Scoto, suo confratello, che insegnò a Cambridge fino all'anno prima dell'arrivo di Guglielmo. Nella storia del pensiero una delle prime formulazioni di un principio di parsimonia la si deve ad Aristotele. Lo Stagirita alla fine del capo 4 del primo libro del *De Caelo* scrive: "Dio e la natura non fanno nulla invano". I principi di parsimonia si fondano sull'ipotesi della riduzione delle cause. Vale a dire condivide e concretizza nella pratica il pensiero che non occorre avere più cause di quante non siano effettivamente necessarie a spiegare un determinato fenomeno. C'è un'altra distinzione molto importante tra i diversi tipi di principi di parsimonia che è bene esprimere subito: alcuni principi di parsimonia sono chiaramente destinati ad applicarsi al *mondo* e alla *metafisica*; altri sono chiaramente destinati ad applicarsi alle *teorie* e al *linguaggio*. Ci sono quelli che affermano che la realtà in effetti non contiene troppo, e quelli che affermano che le nostre *teorie* e spiegazioni non dovrebbero *porre* troppo in esse. Ad esempio, prendiamo grosso modo il principio di parsimonia che sentiamo comunemente nei discorsi quotidiani odierni: "A parità di altre condizioni, dovremmo preferire la teoria più semplice". Questa è una

¹ Si segnala che i riferimenti bibliografici all'opera di Guglielmo di Ockham ove non specificato diversamente sono stati ripresi dalla edizione completa curata da Wood e riportata in bibliografia.

buona regola pratica, ed è chiaramente un principio di parsimonia, poiché esalta la riduzione. Ma si noti che non tenta di fare un'affermazione sulla "natura della realtà"; afferma semplicemente che sono da preferire le teorie più semplici. Non tenta di dirci nulla su com'è effettivamente il mondo, solo quali teorie del mondo sono da preferire. Di per sé, un simile rasoio non è vincolato all'idea che la teoria più semplice sia necessariamente la più accurata, o che la realtà stessa sia semplice, ma solo che quando si sceglie tra teorie altrimenti uguali, preferire quella più semplice è la scelta più razionale. Classifichiamo questo principio, e qualsiasi altro simile, come *principio metodologico di parsimonia*, o come *rasoio metodologico* in breve, poiché pretende di dirci il metodo corretto con cui selezionare tra teorie altrimenti attraenti. Ora, consideriamo l'affermazione di Aristotele già riportata sopra: "Dio e la natura non fanno nulla che sia inutile". Anche questo è un principio di parsimonia, ma non si tratta di una teoria, bensì fa affermazioni dirette sulla natura della realtà, o in altre parole, sulla metafisica. Dice che nessuno dei prodotti della natura e degli dei è inutile o superfluo. Si noti che, di per sé, questa affermazione non ha alcuna pretesa su quali teorie della realtà preferire; al contrario è rivolto direttamente alla realtà. Poiché si tratta di un'affermazione sulla natura del mondo, classifichiamo questo principio e altri simili come *principio metafisico di parsimonia*, o come *rasoio metafisico*².

Come si relazionano tra loro i rasoi metodologici e metafisici? Non c'è una risposta semplice a questa domanda, dipende dal contenuto di ciò che viene rivendicato in ciascun caso. Tuttavia, possiamo dire in generale che un rasoio metafisico suggerisce fortemente (o forse addirittura comporta) il corrispondente rasoio metodologico. Ad esempio, se ritieni che Dio e la natura non facciano nulla che sia inutile, allora quasi sicuramente riterrai che le teorie più semplici della realtà dovrebbero essere razionalmente preferite. Questa conclusione si fonda sul presupposto aggiunto (anche implicitamente) che le teorie che più probabilmente corrispondono alla realtà dovrebbero essere razionalmente preferite. Perché se l'universo, come prodotto di Dio e/o della natura, è esso stesso estremamente semplice, allora se una teoria è un modello dell'universo, più semplice essa è, meglio sarà. Tuttavia, l'implicazione inversa non vale. In effetti, oggi ci sono teorie che preferiamo per certi usi anche se sappiamo che sono false, perché troppo semplici. Poiché alcune teorie sono solo utili finzioni, anche se alcune di tali finzioni sono preferibili ad altre sulla base della semplicità, dobbiamo ammettere che non c'è alcuna connessione necessaria tra l'utilità di una teoria e la struttura della realtà, e quindi nessun rasoio metodologico in generale ci può dare motivi sufficienti per accettare la sua controparte metafisica.

La lezione importante che dobbiamo trarre da questo discorso è che le persone che si dedicano a un rasoio metafisico ottengono gratuitamente un rasoio metodologico corrispondente, ma coloro che si dedicano a un rasoio metodologico possono essere più perspicaci; possono prendere o lasciare a loro piacimento il corrispondente principio metafisico. È anche utile in questa fase notare che i principi di parsimonia possono avere una sorta di "duale logico", che potremmo

² Un altro esempio di rasoio metafisico è l'affermazione "ogni cosa esistente ha uno scopo".

chiamare *principio di pluralità*, o *anti-rasoio*. Tali principi si concentrano non sull'evitare troppo, ma piuttosto sull'assicurare che ce ne sia *abbastanza*.

Nelle sue opere Ockham ha affermato il suo principio di parsimonia in modo differente in momenti diversi. Alcune di queste formule si ripetono più di altre, tre risultano più ricorrenti:

- 1 "È inutile fare di più ciò che si può fare con meno" (*Trattato sulla quantità*, del 1323–24 circa).
- 1 "Quando una proposizione è resa vera per le cose, se due cose bastano per la sua verità, è superfluo assumerne una terza" (*Quodlibet*, del 1323-25 circa).
- 2 Infine, l'espressione più ricca del rasoio, e quella che esiste sia nelle sue opere prime che in quelle successive: "Nessuna pluralità dovrebbe essere assunta a meno che non possa essere provata (a) dalla ragione, (b) dall'esperienza, o (c) da qualche autorità infallibile" (Commento alle *Sentenze* del 1318–1319 circa, *Trattato sulla quantità* del 1323–24 e in altri luoghi).

Nel complesso, il rasoio di Ockham ha la forma di un imperativo su come dovremmo comportarci nel fare distinzioni sulle cose extra-mentali, cioè le cose al di fuori della mente, vale a dire che Ockham ci sta dando consigli su come comportarci razionalmente quando si desidera presumere che ci siano due cose nel mondo esterno invece di una, tre cose invece di due e così via. Ma si può facilmente notare che mentre ci vengono dati consigli sul metodo più razionale per generare distinzioni razionali nella metafisica, non ci viene detto nulla della stessa realtà metafisica. Di conseguenza, il rasoio di Ockham è un principio metodologico e non metafisico³.

Ci sono solo tre fonti di prova che sono abbastanza valide per affermare che esiste una vera distinzione: argomenti, esperienza e autorità. Ockham di solito usa semplicemente la parola *ratio* (= ragione) per indicare argomenti espressi da premesse evidenti o da premesse di indubitabile esperienza⁴. A volte altera leggermente la formulazione dicendo che non dovremmo accettare un dato argomento per porre una distinzione reale a meno che le sue premesse non siano conosciute attraverso sé stesse (= *per sé notae*), o, potremmo dire oggi, ovvie. Ma questo probabilmente non dovrebbe essere interpretato in modo rigoroso. Per la mente moderna questo potrebbe suggerire che Ockham affermi che solo la

³ Con la frase *distinzione extra-mentale tra cose extra-mentali*, Ockham intendeva semplicemente che sta parlando del modo giusto per fare distinzioni reali, in opposizione alle distinzioni della ragione. Ad esempio, i fan dei fumetti fanno una sorta di distinzione tra Batman e Bruce Wayne, ma questa distinzione è solo mentale. Nell'usare questi nomi distinti, quelli di noi che sono a conoscenza della sua identità segreta non intendono alcuna reale distinzione tra i due; sappiamo che sono la stessa persona. Ockham ci permette di fare tutte le distinzioni meramente mentali che troviamo convenienti e utili. Per queste ragioni, in linea di principio, possiamo sostenere che non si sarebbe opposto all'invenzione, alla finzione e alla simulazione. I concetti possono proliferare a piacere all'interno del proprio regno. Ma quando affermiamo che le nostre distinzioni corrispondono alla realtà, dobbiamo invocare uno standard di evidenza molto più elevato prima di affermare che una presunta distinzione è reale.

⁴ Per ricordarci che le premesse empiriche possono anche darci una buona ragione per formare una distinzione, purché siano indiscusse, preferisco aggiungere il qualificatore "premesse di indubitabile esperienza".

conoscenza concettuale può formare i punti di partenza di un sano ragionamento sulle distinzioni, ma questo non è corretto. Tutto quello che ha in mente è che non dovremmo postulare una nuova entità se c'è un serio disaccordo razionale sulla questione: dovremmo postulare un'entità distintamente nuova solo quando la questione è dal punto di vista argomentativo senza controversie sostanziali.

Se, come già affermato per gli argomenti, dovessimo fidarci delle conclusioni tratte da premesse basate su un'esperienza indubitabile, ovviamente dovremmo anche fidarci dell'esperienza indubitabile stessa. I filosofi moderni potrebbero obiettare che nessuna distinzione filosofica dovrebbe essere tenuta a un tale standard, poiché nessuna esperienza è indubitabile e che il meglio che possiamo fare è costruire una teoria ragionevole e coerente delle nostre (sempre dubbie) esperienze. Per questo motivo, sebbene molti filosofi pensino il contrario, Ockham non dovrebbe essere paragonato troppo da vicino al nominalista americano W. V. Quine. Quest'ultimo, infatti, rifiuta l'idea stessa di esperienza indubitabile, affermando che dovremmo gestire l'ontologia della nostra rete di credenze con un occhio alla semplicità. Il rasoio di Quine, a differenza di quello di Ockham, si può esprimere così: "a parità di tutto il resto si deve preferire la teoria più semplice". Quindi, mentre per Quine e molti di coloro che lo seguono, tutti gli oggetti fisici sono semplici postulati, ipotesi migliori che potrebbero essere tutte sbagliate che inventiamo e utilizziamo per navigare nel mondo dell'esperienza. Per Ockham gli oggetti fisici sono veri e propri oggetti extra-mentali, la cui struttura secondo il francescano è descritta in termini di alcuni concetti teorici aristotelici (sostanza e qualità), ma non di altri (relazione, quantità, movimento, essenze universali e così via). Ockham segue una sorta di realismo diretto sul mondo esterno, partendo dal presupposto che gli esseri umani normalmente hanno un accesso affidabile a un mondo oggettivo indipendente dalla loro vita cognitiva interiore.

Kant nella *Critica della ragion pura* afferma che per bilanciare un rasoio era necessario un eguale principio regolativo della ragione. Infatti, per mostrare a Ockham che erano necessari degli anti-rasoi Chatton inventò e cercò di diffondere per tutto il 1320 il suo anti-rasoio. A Chatton piaceva usare il suo anti-rasoio come una sorta di meditazione sull'ontologia. Consideriamo una situazione che sappiamo essere vera: ad esempio diciamo che stiamo accendendo con successo una candela con un fiammifero, allora è vero che "Questa fiamma accende questa candela". Cosa deve essere reale affinché questa proposizione sia vera? Non solo la fiamma e la candela, come direbbe Ockham, ma anche un'entità relazionale che si riscalda nella fiamma e un'altra entità simile, che viene riscaldata dalla candela, dice Chatton⁵. Quindi, per spiegare la verità di "Questa fiamma accende questa

⁵ Il motivo è questo: se immaginiamo che non esista nulla, e poi immaginiamo che esistesse solo la fiamma e che esistesse la candela, non implicherebbe immediatamente che "Questa fiamma accende questa candela"; se accendi un fiammifero e stai lì con esso, senza toccare la candela, non esiste alcuna relazione e quindi la fiamma non fa nulla alla candela. Più che semplicemente esistenti, i due elementi devono interagire in qualche modo affinché "Questa fiamma accende questa candela" sia vera. Ma questa interazione è spiegata nel sistema aristotelico come una coppia di incidenti, il riscaldamento nella fiamma, l'essere riscaldati nella candela, che sono entità nelle categorie di azione e passione.

candela" dobbiamo postulare relazioni causali reali secondo la ragione, mentre Ockham pensava che la ragione non ci avrebbe portato a postulare relazioni causali. In questo modo Chatton usò il suo principio di pluralità per cercare di far risorgere alcuni rami dell'albero potati dal filo affilato del rasoio di Ockham.

Alcuni pensatori hanno insistito molto sul fatto che "rasoi e anti-rasoi sono due facce della stessa medaglia", due modi di guardare la stessa idea, ovvero: per poter far crescere la conoscenza occorre avere l'ontologia giusta. Il rasoio dice "non troppo", l'anti-rasoio "assicurati di averne abbastanza", ma questa semplice visione non può più soddisfarci, come se ci fosse un solo rasoio e un antirasoio al mondo. In effetti, diversi rasoi e anti-rasoi possono entrare in conflitto nel contenuto. È vero, *alcuni* anti-rasoi sono il lato opposto di *alcuni* rasoi, come abbiamo visto con il rasoio e l'anti-rasoio di Ockham, basati su un unico trio di clausole. Ma questo non significa che qualsiasi rasoio e anti-rasoio scelti arbitrariamente siano complementari o addirittura coerenti tra loro. Mettendo insieme il rasoio di Ockham e il suo anti-rasoio, sembra che in realtà tenesse un principio *all-in-one* di parsimonia e pluralità basato sulle sue tre clausole. Se chiamiamo tali principi *all-in-one*, le *regole del postulato razionale*, allora abbiamo scoperto: la regola del posizionamento razionale di Ockham⁶.

Riassumendo, il funzionamento del principio di parsimonia mette in rilievo l'ontologia mentale di Ockham che lo spinge a considerare i corpi di conoscenza scientifica come aggregati. Questa visione ontologica costringe Ockham a concludere che se un corpo di conoscenza scientifica contiene la conoscenza di più di una frase specificamente distinta, allora deve essere composto da più di un'abitudine e un atto specificamente distinti. Pertanto, qualsiasi corpo di conoscenza scientifica sarà un aggregato di molte abitudini e dei loro atti, vale a dire molte qualità realmente distinte, con le quali lo scienziato coglie i vari principi e conclusioni appartenenti a quella scienza.

Poiché privilegia una concezione aggregata della conoscenza scientifica, Ockham ha bisogno di postulare un principio unificante e organizzativo per spiegare perché solo alcune abitudini e atti sono aggregati l'uno con l'altro mentre altri no. Da un punto di vista ontologico, una scienza è un insieme di qualità mentali discrete ma connesse, sebbene il principio secondo cui sono aggregate sia semantico.

⁶ Pertanto, una distinzione extra-mentale tra cose extra-mentali dovrebbe essere assunta se e solo se la distinzione può essere dimostrata (a) o da argomentazioni provenienti da premesse auto-evidenti o da premesse di indubitabile esperienza o, (b) da indiscutibile esperienza di cose extra-mentali e mentali, o (c) da qualche autorità infallibile. La spinta di questa regola è che dovremmo avere i più alti standard - razionali, esperienziali e religiosi - quando facciamo distinzioni in metafisica, e che ognuna di queste fonti è sufficiente da sola per fare tali distinzioni. Essendo stata scoperta questa regola generale, dobbiamo ancora ammettere che William Ockham applicò il rasoio con maggiore gusto dell'antirasoio, e che la direzione generale del suo pensiero era verso la riduzione, in altre parole verso la parsimonia, è stato sulla riduzione ontologica che ha speso la maggior parte del suo tempo e delle sue energie.

3. Saperi essenziali e saperi fondanti: come scelta metodologica

La pratica didattica in questi ultimi decenni ha riferito la propria progettualità ad una “selezione” di conoscenze disciplinari e trasversali considerate come indispensabili alla formazione delle nuove generazioni. Si è andati alla ricerca di criteri per scegliere quali conoscenze e a quale grado di profondità dovessero essere insegnate e apprese nell’istituzione scolastica. Tutta la “rivoluzione” prodotta dall’ingresso della didattica per competenze a scuola si fonda su un’idea che già Dewey, nella prefazione alla prima edizione della sua *How we think*, aveva evidenziato. Il pensatore statunitense afferma che di fronte alla parcellizzazione del sapere e alla necessità di personalizzazione dell’insegnamento, l’obiettivo più importante da raggiungere è “l’attitudine mentale” o meglio l’abito di pensiero che solitamente è denominato “scientifico”. Quindi ogni scelta nell’insegnamento deve, secondo Dewey, essere orientata dalla necessità di formare la competenza nell’affrontare scientificamente i problemi. Per questa ragione il filosofo americano indicava come indispensabile per gli insegnanti, e non soltanto per essi, la conoscenza di come pensiamo e di quali sono i meccanismi riflessivi che mettiamo in atto quando cerchiamo di conoscere il mondo che ci circonda.

Individuare saperi essenziali/fondanti utili al raggiungimento di un traguardo di competenza è, forse, il compito più difficile che un insegnante deve adempiere per progettare interventi didattici significativamente orientati alla crescita delle generazioni che gli sono affidate. In tutti i gradi scolastici è indispensabile compiere tre diverse operazioni per poter progettare gli interventi: classificare; categorizzare e codificare. In questo ci aiuta il lavoro di Bourdieu che ha riflettuto con grande attenzione (soprattutto nel campo della ricerca sociologica) su questo tema. I quesiti che egli ha posto in chiave sociologica possono essere ripresi da un punto di vista educativo e pedagogico in questo modo: quali saperi essenziali/fondanti occorre scegliere? Perché proprio quelli? In che modo devono essere individuati? Per rispondere a tali quesiti dobbiamo riferirci alle tre azioni precedentemente individuate, ovvero dobbiamo trovare un modo per classificare, categorizzare e quindi codificare i saperi indispensabili. E prima ancora determinare quali differenze esistono tra essenziale e fondante.

Partendo dall’ultima questione possiamo rilevare che quando riferiamo di un determinato oggetto la sua essenza diamo per definito tale oggetto. In particolare l’essenza delle discipline consta, come riassunto in Szostak (2003a), in Klein (1996) e Salter e Hearn (1996), di cinque grandi intestazioni: materia (cioè fenomeni), teorie peculiari, metodi specifici (che possono includere fonti di dati preferite), visione del mondo disciplinare (epistemologia implicita degli scienziati che praticano quel campo disciplinare oltre che epistemologia esplicita che esprime il desiderio di scienza che si conviene nella comunità degli scienziati di quel campo fenomenico) e “regole del gioco” disciplinari per la valutazione della ricerca⁷. Quando, invece, riferiamo del fondamento siamo in un frame teorico entro cui si determina il problema fenomenico nella sua spiegazione. Per la pratica della

⁷ Klein si riferisce alle discipline principalmente a “concetti” mentre Dogan (1996) definisce le discipline in termini di “concetti, metodi, teorie e prassi.

ricerca in generale e dell'insegnamento il fondamento riferisce della coerenza di una teoria esplicativa del fenomeno studiato. Se utilizziamo questa distinzione come criterio per differenziare i saperi essenziali, da quelli fondanti di una disciplina possiamo sostenere che l'essenza è direttamente implicata con il principio di parsimonia metafisico, mentre il fondamento richiede il principio metodologico.

La questione, dunque, di quale sapere essenziale o fondante sia opportuno scegliere si traduce in quale categoria classificatoria degli aggregati di sapere occorre rendere prioritaria e quali concetti cardine sono necessari affinché si possa esercitare un rasoio metodologico orientato a sostenere lo sviluppo di un abito scientifico. Pertanto, in ogni sapere disciplinare si determina una classificazione dei concetti chiave di un campo fenomenico che occorre opportunamente determinare e con cui occorre ingaggiarsi.

La classificazione dei fenomeni chiarisce cosa significa un concetto particolare e soprattutto rende evidente il ruolo che esso ha all'interno della teoria di riferimento. Halperin (1997) sostiene che gli scienziati devono cimentarsi con sei tipi di relazioni tra concetti:

- 1 "X è causa di Y", ovvero due concetti entrano in una relazione che riflette i nessi causali.
- 1 "X fa parte di Y", verrebbe catturato nella scomposizione dei fenomeni.
- 2 "X è una caratteristica di Y" ovvero l'ordinamento di X viene assunto come criterio per la determinazione di Y.
- 3 "X è un esempio di Y", come il precedente ma meno formalizzato
- 4 "X è come Y", potrebbe catturare alcune somiglianze tra i fenomeni - se Z viene scomposto in X e Y condivideranno alcune somiglianze ma anche differenze importanti - ma più comunemente si riferisce ad analogie che potrebbero essere tracciate tra diversi nessi causali.
- 5 "X è evidenza di Y", si riferisce alla relazione tra dati e fenomeni/collegamenti.

Come si vede la definizione di concetto è strettamente correlata alla discussione della conoscenza, infatti la maggior parte delle teorie che tentano di spiegare l'uno spiegano anche l'altra.

Un terreno comune per la rappresentazione della conoscenza per qualsiasi sistema o modello per la rappresentazione della conoscenza dovrebbe considerare che:

1. La conoscenza è composta da unità di base, che chiamiamo concetti. Alcuni autori usano gli attributi come unità di base e altri usano le strutture di rete, tuttavia tutti concordano sull'esistenza di concetti.
2. I concetti hanno associazioni o relazioni con altri concetti. Su questo punto c'è un consenso generale, il dibattito sulle associazioni riguarda gli aspetti rappresentativi rispetto ai seguenti temi: a) quali informazioni dovrebbe contenere un'associazione e b) quali elementi dovrebbero essere usati per descrivere tali informazioni ovvero tipo, direzionalità, nome, intensione, estensione, tra gli altri.
3. Le associazioni e concetti costruiscono strutture dinamiche che tendono a diventare stabili nel tempo. Queste strutture sono la conoscenza fattuale o

concettuale. La rappresentazione di tali strutture di conoscenza è ciò che varia di più. Le definizioni più tradizionali dei concetti si basano sulla filosofia aristotelica e possono essere considerate come revisioni e integrazioni di opere precedenti della stessa linea di pensiero.

Una prima dettagliata formalizzazione di questo tema la si trova nella teoria delle rappresentazioni mentali di Hobbes (1651) che è stata via via integrata fino all'ipotesi del "linguaggio del pensiero" di Fodor (2004). La teoria hobbesiana sostiene che concetti e idee sono stati mentali con attributi talvolta definiti come immagini, l'ipotesi del linguaggio del pensiero sostiene che i pensieri sono rappresentati in un linguaggio supportato dai principi della logica simbolica e della computabilità. Conseguenza diretta di questa ipotesi è che il ragionamento può essere formalizzato in simboli e caratteri; quindi, può essere descritto e meccanizzato. In altre parole, Hobbes afferma che i concetti esistono come oggetti mentali con attributi, mentre Fodor afferma che i concetti non sono immagini, ma parole in un linguaggio specifico della mente e sono soggetti a una sintassi unica. Una definizione completa e pratica di concetto dovrebbe essere influenzata da questi due aspetti, e quindi essere la seguente: Un concetto è la rappresentazione di un oggetto mentale e di un insieme di attributi, espressi attraverso un linguaggio specifico della mente ed è rappresentabile attraverso simboli o modelli che sono calcolabili⁸. Questa definizione è utile per la conoscenza dichiarativa poiché può essere facilmente inclusa nella maggior parte dei modelli esistenti e rimane sufficientemente specifica per essere implementata computazionalmente⁹.

Le riflessioni filosofiche (Dummett 1993, Kenny 2010) propongono che abilità e concetti siano la stessa cosa, tuttavia, le abilità sono manifestazioni pratiche di conoscenza procedurale, le definizioni più popolari di abilità utilizzate oggi si basano su teorie costruttiviste e variazioni della tassonomia delle abilità di Bloom. La teoria costruttivista di Vygotsky (1990) spiega come le abilità vengono sviluppate attraverso un complesso processo di associazione e si fondono sulla costruzione di strutture dinamiche che possono essere tracciate attraverso il linguaggio interno o la parola. La tassonomia delle abilità di Bloom fornisce forse la classificazione e l'enumerazione più pratica delle abilità cognitive, sociali e fisiche. La combinazione di questi lavori stabilisce sufficienti conoscenze teoriche per costruire modelli più complessi per la rappresentazione delle abilità, come

⁸ Tale approccio definisce i concetti come oggetti formati da un insieme di attributi, allo stesso modo atomico della Teoria classica della rappresentazione concettuale (Osherson & Smith, 1981), ma considera anche le capacità descrittive del ruolo di un concetto allo stesso modo dell'approccio dei concetti come dipendenti dalla teoria (Carey, 1985; Murphy e Medin, 1985; Keil, 1987).

⁹ Giunti a questo punto è necessario fare una distinzione tra tipi di conoscenza e tipi di modelli di rappresentazione della conoscenza. I tipi di conoscenza sono: dichiarativa, procedurale, strutturata e non strutturata. I tipi di modelli sono i diversi modi in cui ogni tipo di conoscenza può essere rappresentato. I tipi di modelli di rappresentazione utilizzati per i sistemi di conoscenza includono distribuiti, simbolici, non simbolici, dichiarativi, probabilistici, basati su regole, tra gli altri, ciascuno adatto per un particolare tipo di ragionamento: induttivo, deduttivo, per analogia, abduzione, ecc. Trattandosi di un vasto campo di ricerca, l'intenzione è quella di considerare come parametro interpretativo i modelli non probabilistici monotoni ovvero i modelli che descrivono sistemi simbolici.

quelli utilizzati oggi nelle ricerche intorno alle neuroscienze cognitive. In *Pensiero e linguaggio*, Vygostky (1990) spiega diversi processi utilizzati per apprendere e creare idee. Le idee dichiarate come concetti e abilità di natura dinamica si comportano come processi in continuo sviluppo che attraversano tre stadi evolutivi a partire dal livello base dei cumuli di sincretismo, che sono idee liberamente accoppiate attraverso immagini mentali, si evolvono in idee stabili astratte formali, che sono completamente sviluppate in concetti e abilità che si manifestano nel linguaggio. Benjamin Bloom (1983) ha sviluppato una tassonomia per le abilità con un approccio molto pratico, in cui sono specificati tre domini: cognitivo, affettivo e psicomotorio. Ogni dominio contiene livelli diversi a seconda della complessità della particolare abilità. La tassonomia di Bloom è ampiamente utilizzata, tuttavia, come con qualsiasi altra tassonomia, non è esente da critiche, in particolare Spencer Kagan (2005) ha fatto le seguenti osservazioni:

1. Una data abilità può avere diversi gradi di complessità; quindi, un modello di livello potrebbe non fornire una rappresentazione adeguata.

2. L'integrazione delle abilità in ordine di complessità non si mantiene sempre vera. Queste osservazioni implicano che se c'è una gerarchia nelle abilità deve essere di natura dinamica e questa caratteristica deve essere presa in considerazione quando si definisce cosa sia un'abilità. L'idea di una struttura flessibile può essere trovata anche nelle teorie di Vygotsky. Le abilità hanno diversi gradi di complessità e possono essere integrate o composte da altre abilità. In contrasto con i concetti che sono entità fattuali per natura, le abilità sono orientate al processo, sono per natura legate all'applicazione/azione ed è comune necessario descriverle usando i verbi.

Ogni teoria e modello esaminati finora concorda sul fatto che le associazioni sono vitali per la conoscenza¹⁰; le differenze appaiono quando si definiscono le loro proprietà e implicazioni. La maggior parte dei modelli dichiarativi di rappresentazione della conoscenza si basano sulla logica. Le associazioni sono importanti perché creano il contesto e incarnano il significato semantico per ogni contesto. Alcuni autori si riferiscono a questo come senso (Vygostky, 1990), altri discriminano tra la conoscenza intrinseca, cioè la conoscenza inerente a quel concetto, e la conoscenza del contesto, cioè la conoscenza dedotta dalle associazioni e da altri concetti che circondano il concetto originale (Helbig, 2008). Cercando di riassumere questi approcci possiamo quindi affermare che un'associazione è una relazione tra due elementi, che possono essere abilità o concetti, che contengono una funzione particolare e una direzionalità che spiega la natura della relazione. I gruppi di associazioni sono ciò che crea i contesti e ciascuno di questi contesti può fornire un senso unico e diverso a un concetto o a un'abilità che dovrebbe riflettersi sull'interpretazione e sul processo di inferenza. Una funzionalità importante per i modelli di rappresentazione della conoscenza è la capacità di rappresentare più contesti in un'unica istanziazione, così come l'impatto che i cambiamenti di contesto hanno sul significato di un concetto. L'architettura per un ambiente di apprendimento avanzato ha lo scopo di fornire

¹⁰ Si segnalano tra gli altri: Fodors, 1975, e i già citati Vygostky, 1990, Bloom, 1983, Kagan, 2003.

condizioni di apprendimento ottimali sia fisiche che cognitive. Le condizioni fisiche regolano impostazioni come il rumore ambientale, la temperatura e l'illuminazione; quelle cognitive sostengono la personalizzazione delle risorse di apprendimento, dei media, delle attività, le sequenze, metodi di valutazione e contenuto.

Conclusioni

Alla luce di quanto detto nelle pagine precedenti possiamo concludere che la didattica per saperi fondanti – intendendo tale locuzione come sopra definito – offre l'approccio migliore per far risaltare i traguardi di competenza per le seguenti ragioni:

1. Per costruire un abito scientifico (Dewey) occorre sviluppare la capacità di creare e usare principi di parsimonia metodologici (Ockham) che consentono di creare modelli metafisici flessibili, capaci di favorire la personalizzazione dell'apprendimento. Un tale compito richiede che gli insegnanti riconoscano nelle loro discipline e campi di intervento i principi di parsimonia utilizzati e le ontologie regionali dei concetti fondamentali. Inoltre, occorre che essi possano creare ambienti via via più articolati e complicati dove gli studenti possano sperimentare l'uso dei propri rasoï metodologici su modellizzazioni metafisiche che favoriscano processi di autocorrezione.
2. Rileggendo il contributo da un punto di vista metodologico possiamo individuare alcune fasi imprescindibili per la progettazione didattica orientata da saperi fondanti:
 - a. Considerato che qualunque sapere disciplinare consiste di un insieme di teorie e di fenomeni, è indispensabile individuare quali principi di parsimonia sono stati utilizzati (rasoï metodologici e metafisici; antirasoï) in particolare identificare i rasoï metodologici di riferimento.
 - b. Considerato che ogni campo del sapere è determinato da alcuni campi fenomenici aggregati da teorie esplicative, al fine di poter maneggiare con abilità tale campo del sapere occorre individuare le ontologie regionali dei concetti utilizzati e le loro regole di composizione allo scopo anche di determinare in modo via via più chiaro le regole del postulato razionale di quell'ambito di studio.
 - c. Considerato che ogni campo di fenomeni può essere descritto da diversi tipi di rasoï metafisici e che il processo di apprendimento è dato nello sviluppo di abilità cognitive, sociali e fisiche (Bloom) è particolarmente importante dotare i modelli di rappresentazione anche dei corrispettivi antirasoï metafisici utili a mettere in evidenza la naturale complessità del mondo.
3. Infine, la pratica didattica di coloro che progettano gli interventi didattici in termini di traguardi di competenze orientate alla formazione di abiti scientifici non può progettare per saperi essenziali poiché fonderebbe tutte

le sue pratiche sulla ricerca del miglior rasoio metafisico attualmente disponibile in un determinato campo. Tale modello riferirebbe di un approccio alla conoscenza radicato e non consentirebbe lo sviluppo di atteggiamenti dubitativi e critici che sono tipici del processo di sviluppo della conoscenza scientifica. Dall'altra parte utilizzando pratiche didattiche a forte impatto laboratoriale l'abito critico e le possibilità di costruire rappresentazioni simulative a diversi gradi di complicatezza consentirebbero di raggiungere l'obiettivo di creare ambienti di apprendimento in cui ognuno può trovare la propria strada verso la conoscenza.

Napoleon:

You have written this huge book on the system of the world without once mentioning the author of the universe.

Laplace:

Sire, I had no need of that hypothesis.

Later when told by Napoleon about the incident, Lagrange commented:

Ah, but that is a fine hypothesis. It explains so many things.

De Morgan, *Budget of Paradoxes*.

Bibliografia

- Amerini, F. (2022). Ockham and Chatton on the Origin of Logical Concepts. In *Thinking and Calculating* (pp. 185-203). Springer, Cham.
- Aristotele. (1962). *De Caelo*. Introduzione, testo critico, traduzione e note di O. Longo, Sansoni Firenze.
- Bloom, B. S. (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi: area cognitiva*. Giunti e Lisciani, Teramo.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood* (Vol. 460). Cambridge, MA: MIT press.
- De Morgan, A. (1969). *A Budget of Paradoxes* (2 vols., reprint). *Books for Libraries Press*, New York.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dogan, M. (1996). The discipline of political science is "ill-defined. *A New Handbook of Political Science*, 97.
- Dummett, M. (1993). *The seas of language*. Clarendon Press.
- Fodor, J. (2004). Having concepts: A brief refutation of the twentieth century. *Mind & Language*, 19(1), 29-47.
- Fodor, J. A. (1975). *The language of thought* (Vol. 5). Harvard university press.
- Galilei, G. (1917). *Frammenti e lettere*. R. Giusti.
- Halpern, D. F. (1997). The War of the Worlds. *Chronicle of Higher Education*, 14, B4-5.
- Helbig, H., Glöckner, I., & Osswald, R. (2008, February). Layer structures and conceptual hierarchies in semantic representations for NLP. In *International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics* (pp. 171-182). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hobbes, T. (2011). *Leviatano*. Bur.
- Kagan, S. (2005). Rethinking thinking: Does Bloom's taxonomy align with brain science. *Kagan Online Magazine*, 8(3).
- Kant, I. (2019). *Critica della ragion pura*. Gius. Laterza & Figli Spa.

- Keil, F. C. (1987). *Conceptual development and category structure*. Cambridge University Press.
- Kenny, A. (2010). Concepts, brains, and behaviour. *Grazer Philosophische Studien*, 81(1).
- Klein, S. (1996). *Fitting the Pieces: Education Reform That Works*. *Studies of Education Reform*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.
- Murphy, G. L., & Medin, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological review*, 92(3), 289.
- Ockham, G. (1959). *Philosophical writings*. Nelson.
- Ockham, G., & Boehner, P. (1974). *Summa logicae* (p. 59). University of Notre Dame Press.
- Ockham, W. (1984). *Summula philosophiae naturalis*. *Opera Philosophica*, 6.
- Osherson, D. N., & Smith, E. E. (1981). On the adequacy of prototype theory as a theory of concepts. *Cognition*, 9(1), 35-58.
- Salter, L., & Hearn, A. (1996). *Outside the Lines: Issues in Interdisciplinary Research* (Montreal: McGill).
- Szostak, R. (2003). "Comprehensive" curricular reform: Providing students with a map of the scholarly enterprise. *The Journal of General Education*, 27-49.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*, trad. it. Laterza, Roma-Bari.
- Wood, R. (1991). The Ockham Edition: William of Ockham's Opera Philosophica et Theologica. *Franciscan Studies*.

Biblioteche signorili e committenza letteraria nel Mezzogiorno d'Italia (sec. XV) Il caso salentino

Luciana Petracca (Università del Salento)



1. Introduzione

Nel corso del XV secolo, in un contesto variamente articolato in cui anche la Puglia, come il resto del Mezzogiorno, assiste a quel generale processo di affermazione della lingua volgare, alcune corti signorili, sensibili più di altre al fascino delle tendenze e dei gusti della cultura nazionale, si fanno promotrici di una interessante produzione letteraria. In Terra d'Otranto significative in tal senso sono soprattutto le iniziative legate ai nomi della contessa di Lecce, Maria d'Enghien, del suo primogenito, Giovanni Antonio Orsini del Balzo, principe di Taranto dal 1420 al 1463, e di uno dei generi di quest'ultimo, Angilberto del Balzo, conte di Ugento e duca di Nardò (Paone, 1973; Massaro, 1993; Coluccia, 2005; e Massaro, 2011).

Le corti di questi signori, oltre a costituire il centro nevralgico del potere feudale, la cui amministrazione coinvolgeva una nutrita schiera di consiglieri e funzionari, rappresentavano anche il luogo più importante della vita sociale e culturale dell'epoca. Qui affluivano letterati, filosofi, medici, artisti e musicisti di varia provenienza, spesso incaricati di provvedere all'educazione e all'istruzione dei rampolli di famiglia, e che, alle volte, ricoprivano anche il ruolo di segretari, ambasciatori o storiografi, redigendo opere celebrative dedicate al signore o comunque destinate alla sua corte.

Il presente contributo, alla luce della documentazione disponibile (i Registri della Cancelleria orsiniana e, soprattutto, gli inventari di Angilberto del Balzo), riguardante il territorio salentino (Alaggio, 2017; Morelli, 2019; e Petracca, 2013 e 2021), mira a descrivere il patrimonio librario a disposizione del ceto feudale, commissionato per arricchire le collezioni private di uomini e donne di potere, per soddisfare i loro gusti, appagare curiosità e sete di conoscenza. Ricostruire, anche se solo per sommi capi, le biblioteche di principi e signori significa innanzitutto approfondire la storia dei saperi e della loro diffusione, la storia della cultura e quella delle idee.

2. Signori, biblioteche e promozione culturale

Nel corso del Quattrocento la biblioteca signorile, voluta e istituita ad opera di privati mecenati, costituiva uno dei principali centri di produzione, di trasmissione e di elaborazione dei saperi, umanistici quanto scientifici. I libri erano commissionati e scritti per essere accolti all'interno della biblioteca – saranno stampati a caratteri mobili solo dopo il 1455, a seguito dell'invenzione dell'orafa di Magonza, Johann Gutenberg –; nella biblioteca i libri venivano letti, studiati, confrontati, commentati e scambiati.

L'attenzione riservata dalla contessa Maria d'Enghien, già regina di Napoli dal 1407 per aver sposato in seconde nozze Ladislao di Durazzo (Cutolo, 1977; e Kiesewetter, 2008) e dal principe di Taranto alla promozione culturale, nella consapevolezza – è alquanto verosimile – della sua intrinseca valenza politica, si traduceva, com'è stato giustamente rilevato, «in un meditato progetto di valorizzazione politica e culturale del Salento, spesso concepito in polemica con il potere centrale napoletano» (Coluccia, 2005, p. 132).

Oltre a ispirare la composizione di testi letterari a carattere didascalico – si cui si dirà a breve – e a favorire un certo fermento culturale (Coluccia, 2005), evidente, tra l'altro, nell'istituzione, intorno al 1460, di una scuola di grammatica a Galatina¹, questi signori furono anche appassionati bibliofili. Diverse fonti concorrono a provare che Giovanni Antonio poteva fruire di una più che modesta biblioteca in grado di rispondere alle sue esigenze di acuto lettore, senz'altro avido di nozioni sul piano strategico-politico, come dimostrerebbe, tra l'altro, il possesso di una versione italiana del *Tresor* di Brunetto Latini (Coluccia, 2005 e 2013). Lo stesso Orsini commissionò la riproduzione di un *Centonovelle*², la confezione di un libro *de vita santi Iohannis abbatis*, quella di diversi manoscritti sia latini sia greci, come pure la volgarizzazione di alcuni testi biblici (Coluccia, 2005; e Vetere, 2011 e 2013).

A emergere è, dunque, non solo la sensibilità intellettuale di una corte, quella orsiniana, attenta alle mode del momento – contemporaneamente andava arricchendosi la biblioteca reale voluta a Napoli da Alfonso d'Aragona (Mazzatinti, 1924; De Marinis, 1969; Bentley, 1995; Corfiati e De Nichilo, 2009; e Toscano, 2020) – ma anche, al di là delle alquanto note ambizioni autonomistiche del principe, una vera e propria politica culturale da attuare a tutto tondo in linea con un mirato progetto politico, che passava anche attraverso la promozione del volgare salentino (Somai, 2016).

Un'attenzione e una sensibilità che Giovanni Antonio aveva ereditato sicuramente dalla contessa sua madre, la quale si servì spesso del volgare in contesti privati, come, ad esempio, nelle missive indirizzate a sue consanguinee, ma anche in quelli

¹ Tra il settembre 1460 e il febbraio 1461 la scuola è diretta (*ad regendum scholas grammaticales*) dall'abate Gazzolino de Nestora, proveniente da Nardò, mentre nei mesi successivi l'incarico è affidato al notaio Giovanni Quaranta (ASN, *Diversi della Sommara*, II Numerazione, Reg. 170, ms., c. 113r).

² ASN, *Diversi della Sommara*, II Numerazione, Reg. 253, ms., c. 50r: «Item soluti sunt Guido m(agistri) Ranerii de Florencia pro scriptura libri nominati Centonovelle».

ufficiali, tipo in una formula di omaggio feudale a Luigi II d'Angiò, pronunciata il 21 luglio 1406 (Coluccia, 2005, p. 154, n. 16). A Maria d'Enghien, il leccese Nicola de Aymo, frate dell'ordine dei predicatori e cappellano presso la corte orsiniana, dedicò una grammatica latina con esempi in volgare, redatta nel 1444 e articolata in tredici trattati (Greco, 2008).

Negli stessi anni si sperimentavano a corte significative esperienze di collaborazione tra il potere signorile e alcuni dei principali esponenti della cultura scientifica. Le epidemie di peste come le frequenti febbri malariche, o di altro tipo, spingevano governanti e signori ad adottare provvedimenti eccezionali in materia di igiene e salute pubblica, in ragione dei quali fondamentale importanza assumeva il parere degli esperti. Così, se a Ferrara e a Milano – solo per fare qualche esempio – presso le corti di Leonello d'Este e di Francesco I Sforza operavano rispettivamente i medici e filosofi Michele Savonarola e Cristoforo da Soncino (autore il primo, tra gli altri trattati, del *De preservatione a peste et eius cura*), le medesime professionalità sono documentate anche al servizio del principe di Taranto (Crisciani e Zuccolin, 2011; Zuccolin, 2008; Ferrari, 2008).

Tra il 1443 e il 1448, quando nel Regno divampano diversi focolai di peste, l'Orsini chiama a corte ben due medici, Saladino Ferro da Ascoli e Nicolò de Ingegne di Galatina, ai quali commissiona la redazione di trattati scientifici sul *morbo pestis*. Al primo, Saladino Ferro, fu richiesto un testo in latino, il *Liber de peste*, andato perduto e verosimilmente destinato a un pubblico colto (Sisto, 1989 e 1999), mentre al «cavaliero et medico» Nicolò de Ingegne, salentino formatosi a Padova, venne affidata la stesura di un testo in volgare, il *Librecto di pestilencia*, che potesse consentire una più ampia e agevole comprensione dei contenuti (Sisto, 1986; Castrignanò, 2014). Dal prologo del *Librecto*, strutturato in forma dialogica, apprendiamo che la corte orsiniana ospitava in quegli anni anche altri due dottori, entrambi medici personali del principe e suoi interlocutori nel suddetto trattato di medicina. Si trattava di Aloysio Tafuri di Lecce e di Symone de Musinellis di Bitonto, ai quali – sempre attenendoci a quanto scritto dal de Ingegne – l'Orsini si sarebbe rivolto per ricevere informazioni e consigli circa la diagnosi, la prognosi e la cura della peste.

Solo pochi anni dopo, nel 1452, le fonti attestano la presenza a corte di un altro medico, questa volta di origine ebraica, Abraham de Balmes, il quale per conto del principe commissiona a un amanuense, anch'esso israelita, Yeshua ben David Cohen, la copia di un codice contenente un compendio delle opere di Galeno (Coluccia, 1993; Lelli 2013). L'esempio richiamato invita a non sottovalutare il peso e l'influenza della cultura giudaica in ambiente orsiniano. Piuttosto frequente sembrerebbe infatti il ricorso a copisti ebrei per la riproduzione o la traduzione in latino di testi dal greco e dall'arabo, ad uso del principe e della sua corte, come il commento di Averroè al *De anima* di Aristotele (Coluccia, 1993).

Gli interessi culturali ben documentati di Maria d'Enghien e coltivati poi dal figlio, Giovanni Antonio, potente signore e personalità di indubbio spessore nello scacchiere politico di metà Quattrocento, non lasciarono indifferenti i loro eredi. Sia pur in una realtà alquanto diversa, quando ormai, morto l'Orsini, l'avvento

della dinastia aragonese sul principato di Taranto andava segnando di fatto la fine di queste esperienze, e di lì a breve solo Napoli avrebbe rappresentato «l'indiscusso polo di attrazione per la cultura volgare salentina e pugliese», un altro signore, Angilberto del Balzo, pronipote e genero del primo, avendone sposato la figlia, Maria Conquista, si mostrava ugualmente attento a fare incetta di manoscritti e volumi a stampa per la sua biblioteca (Coluccia, 2005, p. 169).

Angilberto e la moglie avevano raccolto parte dell'eredità orsiniana, e non solo culturale, ma anche materiale, ospitando nella loro dimora libri, documenti, gioielli, capi di corredo e altro, oggetti appartenuti a Giovanni Antonio e in questo modo sottratti alla requisizione aragonese³. Epilogo forse di quel fermento culturale locale che, a seguito della congiura dei baroni e delle perentorie confische imposte ai traditori, sembra essersi spento a vantaggio della sola capitale del Regno.

Angilberto, il "barone ribelle", come attesta la tradizione storiografica che lo conosce soprattutto poiché coinvolto nella grande congiura baronale del 1485-'86, era figlio ultrogenito del duca di Andria, Francesco del Balzo, e di Sancia Chiaromonte, sorella della regina Isabella (moglie di Ferrante). Sposata Maria Conquista, fu investito delle contee di Ugento e di Castro, alle quali si aggiunse, per un breve periodo, anche il ducato di Nardò (Della Marra, 1641; Ammirato, 1651; Noblemaire, 1913; Volpicella, 1915; Petrucci, 1988, Del Balzo di Presenzano, 2003; Petracca, 2013).

La sua biblioteca, schedata in un apposito inventario, rilegato assieme ad altri 28 in un piccolo libretto oggi custodito presso la Biblioteca Nazionale di Parigi (ms. Lat. 8751 D) (Petracca, 2013)⁴, accoglieva in due casse di cipresso circa un centinaio di libri – stando almeno alla documentazione sopravvissuta – i quali, così come recita l'intestazione, erano *tam domini quam domine*. Una precisazione, questa, che riconosce anche all'universo femminile un ruolo importante nella promozione culturale. La presenza di testi ad "uso" femminile, oltre a testimoniare una evidente propensione alla lettura tra le donne del ceto nobiliare salentino, e nello specifico tra quelle di casa Orsini del Balzo, è altresì rivelatrice di un patrimonio librario ad esse prettamente dedicato, in linea con le abitudini muliebri, con i loro gusti e le loro preferenze.

Un esempio in tal senso è offerto da «uno officolo de la donna in carta bona» donato alla contessa – potrebbe trattarsi della moglie di Angilberto oppure della nuora Antonia Colonna (Della Marra, 1641) –, confezionato finemente con argento

³ Non è escluso che le acquisizioni del conte di Ugento provenissero anche dal patrimonio dai duchi del Balzo di Andria. In questo caso, però, pur essendo la famiglia d'origine di Angilberto una delle più potenti del Regno, e certamente in possesso di una biblioteca, non si ha al riguardo alcuna informazione.

⁴ Si precisa che gli inventari di Angilberto, composti da circa una cinquantina di carte, di cui alcune fortemente mutilate, contengono l'accurata descrizione del patrimonio del Balzo. Essi registrano, oltre ai libri accolti nella biblioteca, anche documenti riguardanti la famiglia dei conti di Ugento e i feudi ricadenti sotto la loro signoria, come pure un'imponente quantità di oggetti, utensili domestici, vestiti, stoffe e gioielli (anelli, fermagli, cinte, collane e pietre preziose).

«coperto de carmosino» (Petracca, 2013, p. 24)⁵, o ancora da un altro «ufficiolo cum casa de quirame et serralha» (Petracca, 2013, p. 25). Ma, oltre ai testi di preghiera espressamente rivolti a un pubblico femminile, la ricca biblioteca angilbertiana metteva a disposizione delle lettrici di famiglia, come vedremo, anche un variegato campione di opere letterarie, dai classici latini al *Canzoniere* del Petrarca.

Per cogliere la varietà degli interessi culturali dell'epoca, sia pur nello spazio circoscritto di una corte meridionale del basso Salento, la descrizione del patrimonio librario di casa del Balzo si presta come significativo saggio campione. Il libro è infatti un'ottima spia della personalità del suo lettore; veicolo di trasmissione culturale, ha in sé l'intrinseca funzione di trasmettere messaggi dai quali scaturiscono opinioni e giudizi, che vanno oltre il semplice piacere della lettura. In altre parole, ogni singolo testo concorre a formare l'uomo e la donna che lo possiede. Esso è sì espressione di un patrimonio di valori largamente condivisi, ma è al tempo stesso anche manifesto ideologico, morale e culturale del lettore che lo acquista, lo legge e ne dichiara, come in questo caso, il possesso, condividendone conseguentemente i contenuti.

3. La biblioteca di Angilberto del Balzo

Entriamo ora più nel dettaglio ed esaminiamo la tipologia dei testi posseduti dai signori di Ugento. Dei 97 volumi censiti nell'inventario *omnium librorum* (Petracca, 2013, p. 20), la *Bibliothèque Nationale de France* di Parigi ne conserva soltanto 18, riconducibili ad Angilberto del Balzo grazie all'indicazione di mano coeva *lo conte de Ducento*, oppure semplicemente *de Ducento*. Pur tuttavia, è stato giustamente osservato che i codici mancanti, forse sfuggiti al sequestro operato nel 1487, potrebbero anche non essere più identificabili a causa di successive rilegature che avrebbero cancellato qualsiasi nota di appartenenza (De Marinis, 1947-1952 e 1969).

Al contrario, la stessa Biblioteca custodisce cinque magnifici esemplari di incunaboli non presenti nell'inventario, verosimilmente incompleto, attribuibili alla collezione di Angilberto, perché contrassegnati, come i precedenti, dal nome del *conte de Ducento*. Si tratta delle *Constitutiones Regni Siciliae* di Andrea de Isernia (Sisto Riessinger, Napoli 1472; Del Tuppo, Napoli 1475); del *Confessionale* di sant'Antonino (Athanasius, Roma 1477; Adamo de Polonia, Napoli 1478); e delle *Vite* di Plutarco secondo il volgarizzamento di Battista Alessandro Iacovelli (Adamo di Rotwill, L'Aquila 1482).

All'interno della collezione angilbertina, dove confluirono dunque sia manoscritti sia stampe, è possibile suddividere i testi in due gruppi. Nel primo includeremo i codici – sia pur minoritari – confezionati in Salento, mentre nel secondo quelli di provenienza non locale, soprattutto toscana o più in generale dell'Italia centrale (Coluccia, 2005).

⁵ Il *carmosino* è un particolare tipo di seta, anche se in alcuni casi il termine può semplicemente rinvire al colore rosa di un qualsiasi tessuto.

Appartengono al primo gruppo i «peczi duui de la *Biblia* in vulgare in carta bonbicis» (Petracca, 2013, p. 23), realizzati, secondo quanto recitano gli stessi originali, nel 1466 e nel 1472, e contenenti il volgarizzamento di alcuni libri della Bibbia ad opera del domenicano Nicola di Nardò (Coluccia, 2005)⁶.

Un altro frate domenicano proveniente da Nardò, Guido di Bosco, trascrive invece il «libro de *Summa fratris Antonini* in carta bonbicis», ossia l'*Omnis mortalium cura* o *Confessionale* di sant'Antonino di Firenze (Petracca, 2013, p. 22)⁷. Com'è stato giustamente rilevato da Rosario Coluccia, l'origine neretina di alcuni dei religiosi attivi presso i conti di Ugento concorre forse a «dare un minimo di consistenza storica a quella scuola *scriptoria* di Nardò» citata dal Galateo (Coluccia, 1993 e 2005).

Oltre ai due domenicani, inclusi senz'altro nell'*entourage* del conte, nella cerchia degli scrivani e dei copisti al suo servizio, Angilberto ospitò a corte anche un predicatore piuttosto conosciuto come frate Agostino da Lecce (Sansone, 1967; Dell'Aquila, 1986; De Leo, 1992), autore di un *Dialogus Inferni* in latino. La sua attiva presenza al fianco del conte, da riportare certamente agli anni più maturi, dopo i vari soggiorni che lo videro predicare in diverse regioni italiane, è ampiamente confermata sia da alcune note marginali apposte agli inventari, sia dal prologo della sua stessa opera. Nel primo caso Agostino beneficia della generosità di Angilberto, piuttosto prodigo di omaggi verso i religiosi che frequentavano la sua casa. L'annotazione «donata fratri Augustino», aggiunta al margine di una delle carte che compongono l'inventario dei beni – uno dei tanti – attribuisce, infatti, al domenicano, quale dono del conte, o una *cocchiara* «moresca cum lo fodero» oppure una *cona* «de oduri laborata cum auro» (Petracca, 2013, p. 56).

Riguardo al prologo del *Dialogus Inferni*, invece, ossia il «libro ad modum dialogi facti per fratre Augustino nomine comitis in carta bonbicis» (Petracca, 2013, p. 21), esso riporta sia il titolo e l'autore dell'opera («prologus in *Dialogum Inferni* editus a fratre Augustino de Licio, sacri ordinis predicatorum») sia il suo dedicatario («ad illustrem dominum Angilibertum de Baucio, comitem ogentinum, suum dominum et benefactorem singularissimum») (Coluccia, 2005, p. 164). La forma dialogica del libretto – il conte interroga e il frate risponde –, incentrato sulla reale esistenza dell'inferno come luogo di espiazione eterna, suggerirebbe che lo stesso sia stato composto proprio su richiesta di Angilberto.

La presenza a corte di un cospicuo numero di religiosi, in maggioranza, se non tutti, appartenenti all'ordine domenicano, magari scribi, consiglieri o semplicemente guide spirituali per i diversi membri della famiglia del Balzo, si deduce anche indirettamente dai frequenti rinvii posti ai margini degli stessi inventari. Si tratta

⁶ Si tratta dei manoscritti It. 3 e It. 4 della Biblioteca Nazionale di Parigi (BNL).

⁷ Si tratta del ms. It. 595 (BNP), che in teoria potrebbe corrispondere anche al *libro De Confexione in carta bonbicis* (Petracca, 2013, p. 24), o al *libretto uno altro De Confexione in carta bonbicis* (ibidem), oppure al *libro uno altro De Confexione in carta bonbicis* (ibidem). Un Guido de Bosco, come si ricava da un inventario del 9 gennaio 1430, possedeva degli orti presso Nardò (Frascadore, 1981, p. 103).

soprattutto di postille che, oltre agli stretti familiari del conte, indicano i frati tra i principali beneficiari della sua prodigalità. Un frate Giorgio, ad esempio, riceve da Angilberto un rosario («corda una de paternostri») confezionato in «ambra nigra et grossa» (Petracca, 2013, p. 40). Altri frati, non identificati, ma certamente attivi presso la corte angilbertiana, ricevono ugualmente «paternostri bianchi de osso cum corniola al capo», «paternostri de osso ad modo de lenticchia» e ancora «paternostri de oduri nigri ad milone XI, bianchi V et aureato uno ligati in uno spago» (Petracca, 2013, pp. 41-42). Oltre alle corone del rosario, realizzate, come si può notare, nei materiali più diversi (ambra, quarzo, osso e «oduri nigri»), tra i doni elargiti alla locale comunità religiosa compare anche un'icona «de carta ad stampa» raffigurante san Francesco (Petracca, 2013, p. 56).

Accanto alla significativa attività svolta dai frati, e accanto a quella del conte, forse, in alcuni casi, copista egli stesso (Distilo, 1986), operavano a corte anche diversi scrivani laici di provenienza locale. Al momento, soltanto un'accurata ricognizione codicologica e paleografica consentirebbe di chiarire questi come altri aspetti; ad ogni modo, un dato resta certo, e cioè il ruolo avuto da Angilberto e dal suo *entourage* nella promozione e conservazione di un considerevole patrimonio librario. A lui il merito di aver accolto nella sua dimora, verosimilmente il castello di Ugento, copisti, scrivani e traduttori in grado di costituire uno dei più importanti – e certo meglio documentato – polo di aggregazione e di stimolo culturale di Terra d'Otranto.

Furono certo di origine salentina anche gli estensori del volgarizzamento del «libro de Augustino *De Civitate Dei* in carta bonbicus» (Petracca, 2013, p. 22)⁸, del commento al *Teseida* del Boccaccio («lo libro del rescripto del *Theseo*») (Petracca, 2013, p. 22)⁹, e forse anche del sonetto, di cui si ignora l'autore, aggiunto in calce a uno degli esemplari dei *Trionfi* del Petrarca (Distilo, 1986; Coluccia, 2005)¹⁰.

A un copista di nome Michael, ma di dubbia provenienza, sono invece da attribuire almeno tre dei codici angilbertiani. Si tratta del «libro *De vita philosophorum*» (*De vita et moribus philosophorum*) di Burlaeus Gualterus, rilegato «cum lo *Quolibeto*» (*Quolibettum*) di Simone de Leontino (Petracca, 2013, p. 22)¹¹; del «libro *De la Costituzione del Regno* coligato cum lo *Rito*», ossia le *Constitutiones Regni Sicilie* col commento di Andrea d'Isernia (Petracca, 2013, p. 21)¹²; e delle *Etymologiae* di Isidoro di Siviglia (Petracca, 2013, p. 22)¹³.

⁸ Trattasi del ms. It. 87 (BNP).

⁹ Trattasi del ms. It. 581 (BNP).

¹⁰ In realtà l'inventario include ben tre esemplari dei *Trionfi*, ossia il *libro uno de Triumphi, Sonetti et Canczonetti del Petrarca in carta bona, item libro uno altro de Triumphi cum rescripto in carta bona* e il *libro uno altro de li Triumphi in carta bona*. Il sonetto in questione *Piacque mandar cqui giù al primo motore*, citato da Rosario Coluccia, è incluso nel ms. It. 1016 (BNP), a c. 41r, testo che - constatata l'assenza di sonetti e canzoni - può essere identificato solamente col secondo o col terzo esemplare menzionato.

¹¹ ms. Lat. 6069 C.

¹² ms. Lat. 4625.

¹³ ms. Lat. 7676.

Un altro esempio di *summa* enciclopedica è rappresentato dal *Libro de Sidrac* (Petracca, 2013, p. 23)¹⁴, testo medievale di provenienza francese, il cui unico esemplare di redazione salentina presenta però evidenti influssi brindisini (ms. conservato nella Biblioteca Ambrosiana di Milano, I 29 inf.). Pertanto, anche nel caso in cui si trattasse proprio del testo posseduto da Angilberto, la sua confezione rinvierebbe comunque a «una genesi esterna rispetto alla corte» (Coluccia, 2005, p. 163; Sgrilli, 1983).

E infine, piuttosto dubbia resta ancora l'identificazione del «libro interrogatorio coperto de cremosino guarnito de argento aurato in carta bona» (Petracca, 2013, p. 21). Potrebbe trattarsi dell'*Interrogatorium constructionum grammaticalium* di Nicola de Aymo, ma in mancanza dell'originale angilbertiano è comunque difficile smentire o confermare tale ipotesi. Altrettanto complicata risulta l'individuazione del «libro ditto *Mastrucza* de frate Antonio de Butonte», testo che, considerata la provenienza dell'autore, rinvierebbe senz'altro al contesto barese. Analogo discorso forse anche per il «libro *De Confexione*», per il «libretto uno altro *De Confexione*» e per il «libro uno altro *De Confexione*» (Petracca 2013, pp. 24-25), qualora però si accetti l'ipotesi di legare questi testi al *Trattatello* sul tema confessionale realizzato dal minorita Pietro da Trani (Coluccia, 2005; Piana 1968). Appartengono invece sicuramente al secondo gruppo, quello costituito dai manoscritti di provenienza non locale, i diversi classici latini, i testi riconducibili al filone religioso-edificante e le opere dei principali esponenti della cultura volgare toscana.

Il settore dei classici include *la Rettorica nova* attribuita per secoli a Cicerone, ma in realtà opera verosimilmente di un certo Cornificio¹⁵; un *De re militari* di Vegezio; alcuni «quaderni de Terencio in carta bonbicis»; opere a stampa dello stesso Terenzio, di Plinio, del grammatico Sesto Pompeo Festo, di Eutropio e di Quinto Curzio Rufo. Alcuni testi classici, di cui si ignora la provenienza, sono in realtà dei volgarizzamenti, come il «libro» di Severino Boezio, quello di Tito Livio «in carta bonbicis», e le opere di Esopo, di Lucano e di Catone (Petracca, 2013).

Altrettanto numerosi sono i codici a carattere religioso (testi liturgici, agiografie, sacre scritture). La biblioteca angilbertiana ospitava, infatti, diversi libri di *Omelle*, *Breviari* e *Salmi*, un *Missale* e un *Psalterio* «in carta bona», un «libretto de *Oracioni*», la *Legenda Sanctorum* di Iacopo da Varazze, la «legenda» della Maddalena e di san Giovanni Battista, un libro *De infanzia Salvatoris*, un «quaderno» sulla storia di san Cipriano, un «libro supra la *Raymundina*», forse la biografia di sant'Antonio da Padova di Raimondino da Verona (1293 circa), e ancora un martirologio. Tra le sacre scritture si segnalano «lo libro supra *Genesi*», un testo «designato in stampa» e contenente il vecchio e il nuovo testamento «in figura», i Vangeli e «lo libro *De Christo, La cena* e molte altre devociuni».

Nella biblioteca del Balzo non manca certamente l'insegnamento dei padri della Chiesa («lo libro de li *Soliloqui*» di sant'Agostino in volgare; le *Epistole* di

¹⁴ ms. non rintracciabile nella BNP.

¹⁵ Si tratta probabilmente di una copia della *Rhetorica ad Herennium*, poi definita *Rhetorica nova*, ossia il più antico trattato di retorica in latino, databile attorno al 90 a.C.

sant'Agostino a Cirillo «cum uno trattato *De Confessione*»; le *Epistole* di san Girolamo o Geronimo; e ancora «dui libri grandi de le *Opere* de Geronimo fatti a stampa»), né tantomeno la trattatistica di stampo moraleggiante, manuali di educazione religiosa che includono precetti e doveri del buon cristiano (come il «libro *De Vita Christiana*», forse una traduzione in latino dell'*Ordine della vita cristiana* di Simone Fidati (Menestò, 1997); il «libro dicto *Quadrige de casibus*», verosimilmente il trattato *Della religione* o *Quadrige spirituale* del predicatore francescano Nicolò da Osimo (Zovatto, 2002); il *De clauastro animae* di Ugo di Fouilloy; «lo diagolo» tra un ebreo e un cristiano «ditto *Scrutinium Scripturarum*» di Paolo de Sancta Maria¹⁶; «Item lo *Fiore de virtute*»¹⁷; «lo libro deli *Fioretti*» di san Francesco; la leggenda «del *Purgatorio* de sancto Patricio»), come pure testi di contenuto storico («lo libro *De primo bello punico*» di Leonardo Bruni), filosofico e astronomico («lo libro *De septe filosofji*»; «lo libro dicto *Michahel Scoto*; e «lo libro de li pronostici»). A stupire però è la totale assenza di testi greci.

Un discorso a parte meritano poi alcuni titoli che scandiscono l'avanzamento della cultura e letteratura volgare toscana nelle province più meridionali del Regno. Primo in ordine cronologico, il «*Thesoro* de misser Brunetto» (Petracca, 2013, p. 20), forse una versione italiana della celebre enciclopedia in prosa, realizzata originariamente in lingua d'oïl, durante l'esilio francese di Brunetto Latini, tra il 1260 e il 1273. Un'opera in grado di spaziare dalle scienze naturali alla matematica, dall'economia alla politica, ma che tratta anche di filosofia, di morale, di retorica, di grammatica e teologia.

Un «libro de Dante» e un altro *De la vita de Dante* (Petracca, 2013, pp. 23 e 20), ovvero il *Trattatello in laude di Dante*, una biografia romanzata e sentimentale del poeta fiorentino tracciata dal Boccaccio, sono poi prova della significativa presenza di questo autore nella cultura salentina del tempo (Contini, 1966; Petrocchi, 1985; Coluccia, 2005). Oltre a Dante, però, come già accennato, non mancano i testi riconducibili alle altre due principali figure della letteratura volgare del '300. Ci sono i «*Triumphs, Sonetti et Canczonetti*» del Petrarca, assieme a due esemplari dei soli «*Triumphs*»; e ci sono pure diversi lavori del Boccaccio. Presenti nella biblioteca angilbertiana «lo libro de la *Fiametta*», *l'Elegia di Madonna Fiametta*; il «libro *Centonovelle*», cioè il *Decameron*; «lo libro de *Griseyda cum Pandiro* [il *Filostrato*] colligato cum li dubbii del *Philocolo*»; le «tre *Deche*» di Tito Livio «in tre volumi in carta banbacina et in stampa»; lo «libro de Tito Livio»; e ancora la già ricordata *Vita de Dante*. A questi si aggiunga poi il commento al poema eroico «del *Theseo*».

I titoli indicati mostrano una particolare preferenza per il Boccaccio minore, ma ancor più sono rivelatori di una significativa diffusione delle opere boccacesche nel panorama culturale di una provincia meridionale, e soprattutto in considerazione del fatto che l'espansione di questa produzione letteraria nel

¹⁶ Arcivescovo spagnolo vissuto tra la seconda metà del XIV e il primo ventennio del XV secolo.

¹⁷ Si tratta di un'antologia a contenuto moraleggiante redatta nei primi anni del XIV secolo da un certo frate Tommaso, vissuto a cavallo tra XIII e XIV secolo. L'opera, che ebbe larga fortuna nel Quattrocento, fu tradotta in varie lingue.

Mezzogiorno, e anche nella Napoli angioina, pare sia stata alquanto lenta (Sabatini, 1975).

L'inventario dei libri rinvia anche a codici provenienti da altre regioni dell'Italia centrale. C'è un testo di Cecco d'Ascoli, forse l'*Acerba*, trattato filosofico-scientifico in sestine che ebbe certo larga fortuna (Ciociola, 1979; Coluccia, 2005); e ci sono le *Laude in rima* di Iacopone da Todi.

Un legame con l'ambiente napoletano è testimoniato invece dalla presenza di un prezioso esemplare, rivestito «de cremosino cum fibie de argento aureato», di *Sonetti et canzonette* del funzionario aragonese Francesco Spinelli (Altamura, 1962; Mandalari, 1979; Petracca, 2013).

C'è poi l'interesse per la geografia. Non dimentichiamo che il Quattrocento è il secolo delle grandi scoperte, inaugurate da tutta una serie di esplorazioni, soprattutto portoghesi, che condurranno in Oriente attraverso la navigazione oceanica. Angilberto possiede «lo libro delle *Insule istoriate*»; un «mappa mundi in carta bona fornita»; un «mappa mundi» «de tota Ytalia»; un altro «da Damasco fini al Cayro»; e ancora una «carta» «de navigare» e un'illustrazione «dipinta» della città di Napoli. Tra i dipinti custoditi nella biblioteca anche quello raffigurante «la forma de la lancza chi fo lanzato Christo» e una – poco chiara – «paxione cum lo legere» (Petracca, 2013, pp. 24-25).

La ricca, ma incompleta, collezione angilbertina comprende infine anche trattati e compendi di varia natura. Oltre a due libri «de musica» e a due «de menescalaria», l'arte della *mascalcia*, ossia del “pareggio” e della “ferratura” dei cavalli e di altri equini domestici, l'inventario registra un *quaterno* «de partiti de triana et de schiacchi». Si tratta indubbiamente di testi o di semplici libretti dal carattere esplicativo, in grado di fornire al lettore, lo stesso conte Angilberto, la moglie o i più giovani membri della sua famiglia, delucidazioni e chiarimenti in merito alle principali attività di svago del tempo.

La presenza di manuali di musica, ad esempio, non può che evidenziare una particolare attenzione per questa forma d'arte, disposizione forse regolarmente coltivata in casa del Balzo e che induce a supporre, oltre all'impiego di particolari strumenti musicali, anche il coinvolgimento di esperti artisti. Altrettanto interessante, giacché testimonianza dei gusti, dei costumi e dei passatempi preferiti di una delle tante corti signorili dell'Italia meridionale, è poi il *quaterno* che illustra alcune regole di gioco. Insieme alla danza e alla caccia, praticata a cavallo – questo spiega altresì l'interesse per la *mascalcia* – il gioco da tavola, la *triana* come gli *scacchi*, fu senz'altro uno degli svaghi più graditi per l'aristocrazia quattrocentesca, e d'altro canto, piuttosto diffusa sembra essere anche la manualistica sull'argomento. Si trattava di guide pratiche contenenti le regole e le tecniche di gioco, con la risoluzione di tutta una serie di problemi connessi a ogni singola posizione dei pezzi sulla scacchiera. Le diverse posizioni, che decretavano la vittoria, il pareggio o la sconfitta di uno dei due schieramenti in gioco – spesso motivo di possibili scommesse – erano dette *partiti*.

In realtà, in una società rinascimentale, sensibilmente animata dall'amore per il gioco, per le feste, per quanto fosse occasione di svago e di divertimento, non

stupisce che una pregevole collezione libraria, come quella di Angilberto del Balzo, abbia accolto, tra i vari codici, anche un «quaterno» «de partiti» (Huizinga, 1949; Moretti, 2001; Verdon, 2004; Cambi e Staccioli, 2008). Il gioco da tavola era infatti piuttosto diffuso negli ambienti di corte dell'epoca, come prova, ad esempio, una partita «ad scaccos» disputata il 4 agosto 1463, presso le paludi di Trani, tra il principe Giovanni Antonio Orsini del Balzo e Ottolino di Bari¹⁸. I nobili dedicavano ai passatempi ludici buona parte del loro tempo libero, e questo spiega senz'altro la predilezione per oggetti da gioco di pregevole fattura, all'altezza del rango, eleganti e ricercati come lo erano certo i loro possessori. Si pensi, ad esempio, allo scacchiere in avorio, o in avorio ed ebano, arricchito da pezzi in cristallo di rocca, usato da Carlo il Temerario presso la corte di Borgogna (1433-1477) (Marti Till-Holger Borchert e Keck, 2008).

In conclusione, l'inventario della biblioteca angilbertiana consente di cogliere la varietà dei gusti culturali di una grande famiglia aristocratica del Quattrocento salentino, imparentata con la casa regnante e forse emula della stessa, ma di certo sensibile alle mode e alle suggestioni intellettuali del suo tempo. Il patrimonio librario censito, alquanto eterogeneo, anche se a dominare è soprattutto la componente classico-umanistica, seguita da quella religioso-devozionale, rivela senz'altro come la lettura abbia occupato un posto stabilmente ricorrente nella vita quotidiana della feudalità meridionale. Lo dimostrano, tra l'altro, i numerosi codici appartenuti ai baroni ribelli e affluiti nella capitale del Regno all'indomani della grande congiura. Dopo il 1486, infatti, a seguito delle confische imposte da Ferrante a quanti lo avevano tradito sostenendo il pretendente angioino, giunsero a Napoli più di 260 manoscritti e libri a stampa (De Marinis, 1947-1952 e 1969). Tra questi vi era anche la collezione libraria di Angilberto del Balzo (Omont, 1901; De Marinis, 1947-1952 e 1969; Distilo, 1986; Coluccia, 2005).

La biblioteca reale di Napoli, però, non sopravvisse intatta agli Aragona. La gran parte dei volumi seguì Carlo VIII di ritorno a Parigi dopo la discesa in Italia del 1494-'95. Il prezioso bottino di guerra includeva, oltre agli inventari del conte di Ugento, anche diversi codici appartenuti alla sua biblioteca e confluiti, in parte, nel patrimonio librario della capitale francese (Cerchi e De Robertis, 1990; Bently, 1995). Altri manoscritti furono invece venduti, nei primissimi anni del XVI secolo, da Federico d'Aragona all'arcivescovo di Rouen, George d'Amboise (Vallone, 2006).

Bibliografia

ASN= Archivio di Stato di Napoli.

Alaggio, R. (2017). La produzione della cancelleria dei principi di Taranto nella prima metà del XV secolo. In Lazzarini, I., Miranda, A. e Senatore, F. (a cura di). *Istituzioni, scritture, contabilità. Il caso molisano nell'Italia tardomedievale*. Roma: Viella, pp. 217-237.

¹⁸ ASN, *Diversi della Sommaria*, Il Numerazione, Reg. 244, a. 1463, ms., c. 7v: «Et solut(i) sunt in paludibus Trani cum lusit ad scaccos cum Octolino de Baro tarenus unus».

- Altamura, A. (1962). *Rimatori napoletani del Quattrocento*. Napoli: Fausto Fiorentino Editore.
- Ammirato, S. (1651). *Delle famiglie nobili napoletane*, vol. 2. Firenze: Amadore Massi da Furli.
- Bently, J.H. (1995). *Politica e cultura nella Napoli rinascimentale*. Napoli: Guida Editori.
- Cambi, F. e Staccioli, G. (a cura di). (2008). *Il gioco in Occidente. Storie, teorie, pratiche*. Roma: Armando Editore.
- Castrignanò, V.L. (2014). *Il Librecto de Pestilencia (1448) di Nicolò de Ingegne, «cavaliero et medico» di Giovanni Antonio Orsini del Balzo*. Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo.
- Cerchi, P. e De Robertis, T. (1990). Un inventario della Biblioteca Aragonesa. *Italia Medioevale e Umanistica*, 33, pp. 109-347.
- Ciociola, C. (1979). Nuove accessioni acerbiane; cartoni per la storia della tradizione. *Atti della Accademia Nazionale dei Lincei. Rendiconti [della] Classe di Scienze morali, storiche e filologiche*, 33 (7-12), pp. 491-509.
- Coluccia, R. (1993). Lingua e cultura fino agli albori del Rinascimento. In Vetere, B. (a cura di), *Storia di Lecce. Dai Bizantini agli Aragonesi*. Bari: Laterza, pp. 487-571.
- Coluccia, R. (2005). Lingua e politica. Le corti del Salento nel Quattrocento. In Viti, P. (a cura di), *Letteratura, verità e vita. Studi in ricordo di Gorizio Viti*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, pp. 129-172.
- Coluccia, R. (2013). La cultura delle corti salentine tra conservazione e innovazione. In Petracca, L. e Vetere, B. (a cura di), *Un principato territoriale nel Regno di Napoli? Gli Orsini del Balzo principi di Taranto (1399-1463)*. Atti del Convegno di Studi (Lecce, 20-22 ottobre 2009). Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, pp. 87-106.
- Contini, G. (1966). Manoscritti meridionali della «Commedia». In AA.VV. *Dante e l'Italia meridionale*. Atti del Congresso Nazionale di Studi Danteschi (Caserta-Benevento-Cassino-Salerno-Napoli, 10-16 ottobre 1965). Firenze: Olschki, pp. 337-341.
- Corfiati, C.M. e De Nichilo, M. (a cura di), (2009). *Biblioteche nel regno fra Tre e Cinquecento*. Atti del convegno di studi (Bari, 6-7 febbraio 2008). Lecce: Pensa.
- Crisciani, C. e Zuccolin, G. (2011). *Michele Savonarola. Medicina e cultura a corte*. Firenze: Edizioni del Galluzzo.
- Cutolo, A. (1977 [1929]). *Maria d'Enghien*. Galatina: Congedo.
- Del Balzo di Presenzano, A. (2003). *A l'asar Bautezar! I del Balzo ed il loro tempo*, vol. 1. Napoli: Arte Tipografica.
- De Leo, P. (1992). Un inedito trattato di un domenicano leccese del sec. XV nel Par. Lat. 3453. In *Studi di storia e cultura meridionale per le nozze d'argento di Vittorio Zacchino e Anna Orlandini*. Galatina: Congedo, pp. 3-16.
- Della Marra, F. (1641). *Discorsi delle famiglie estinte, forestiere, o non comprese ne' Seggi di Napoli, imparentate colla Casa della Marra*. Napoli: Ottavio Beltrano.
- Dell'Aquila, M. (1986). *Puglia*. Brescia: La Scuola.
- De Marinis, T. (1947-1952 e 1969). *La biblioteca napoletana dei re d'Aragona*, voll. 4. Milano: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Distilo, R. (1986). "Una pagina sconosciuta della tradizione scrittoria provenzale: il grafotipo <lh> in Italia." In *Stylistique, rhétorique et poétique dans les langues romanes*. Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (Aix en Provence, 29 août - 3 septembre 1983), vol. 8. Marsiglia: Université de Provence.

- D'Alos-Moner, R. (1924). "Documenti per la storia della biblioteca di Alfonso il Magnanimo." In *Miscellanea Francesco Ehrle. Scritti di Storia e Paleografia*. voll. 5. Città del Vaticano: Biblioteca Apostolica Vaticana.
- Ferrari, M. (2008). "'Ordine de servare nella vita' ed 'emploi du temps'. Il ruolo pedagogico del medico in due corti europee tra'400 e '600." In Arcelli, C. (a cura di), *I saperi nelle corti*. Firenze: SISMELE edizioni del Galluzzo, pp. 295-311.
- Frascadore, A. (1981). *Le pergamene del monastero di S. Chiara di Nardò (1292-1508)*. Bari: Società di Storia Patria per la Puglia.
- Greco, R.A. (2008). *La grammatica latino-volgare di Nicola de Aymo (Lecce, 1444): un dono per Maria d'Enghien*. Galatina: Congedo.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.
- Kiesewetter, A. (2008). Maria d'Enghien, regina di Sicilia. *Dizionario Biografico degli Italiani*, 70, *ad vocem*.
- Lelli, F. (a cura di). (2013). *Gli ebrei nel Salento. Secoli IX-XVI*, Galatina: Congedo.
- Mandalari, M. (a cura di). (1979). *Rimatori napoletani del Quattrocento*. Bologna: Forni (Rist. anastatica).
- Marti Till-Holger Borchert, S. e Keck, G. (a cura di). (2008). *Charles le Téméraire. Faste et Déclin de la cour de Bourgogne*. Bruxelles-Bruges: Editions Neue Zürcher Zeitung.
- Massaro, C. (1993). Territorio, società e potere. In Vetere, B. (a cura di), *Storia di Lecce. Dai Bizantini agli Aragonesi*. Bari: Laterza, pp. 289-319.
- Massaro, C. (2011). Le scritture di corte di Maria d'Enghien, contessa di Lecce, principessa di Taranto, regina di Napoli (1369-1446). In Basso, R. (a cura di), *Oltre il segno. Donne e scritture nel Salento (secc. XV-XX)*. Copertino: Lupo, pp. 44-59.
- Mazzatinti, G. (1897). *La biblioteca dei re d'Aragona in Napoli*. Rocca San Casciano (Forlì): Licinio Cappelli.
- Menestò, E. (1997). Fidati Simone (Simone da Cascia). *Dizionario Biografico degli Italiani*, 47, *ad vocem*.
- Morelli, S. (2019). *L'archivio del principato di Taranto conservato nella Regia Camera della Sommaria. Inventario e riordinamento*. Napoli: Giannini.
- Moretti, F. (2001). *Le ragioni del riso e del sorriso nel Medioevo*. Santo Spirito (Bari): Edipuglia.
- Noblemaire, G. (1913). *Histoire de la maison des Baux*. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion.
- Omont, H. (1901). La Bibliothèque d'Angilberto del Balzo duc de Nardo et comte d'Ugento au Royaume de Naples. *Bibliothèque de l'École des Chartes*, 62, pp. 241-250.
- Paone, M. (1973). Arte e cultura alla corte di Giovanni Antonio del Balzo Orsini. In Paone, M. (a cura di), *Studi di storia pugliese in onore di Giuseppe Chiarelli*, vol. 2. Galatina: Galatina, pp. 59-101.
- Petracca, L. (2013). *Gli inventari di Angilberto del Balzo, conte di Ugento e duca di Nardo. Modelli culturali e vita di corte nel Quattrocento Meridionale*. Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo.
- Petracca, L. (2021). L'Archivio del principe di Taranto Giovanni Antonio Orsini del Balzo. In Senatore, F. (a cura di), *La signoria rurale nell'Italia del tardo medioevo, 2. Archivi e poteri feudali nel Mezzogiorno (XIV-XVI sec.)*. Firenze: Firenze University Press, pp. 381-420.
- Petrocchi, G. (1985). *Vulgata e tradizioni regionali*, in AA.VV., *La critica del testo: problemi di metodo ed esperienze di lavoro*. Atti del Convegno (Lecce, 22-26 ottobre 1984). Roma: Salerno Editrice.

- Petrucci, F. (1988). Angilberto del Balzo. *Dizionario Biografico degli Italiani*, 36, ad vocem.
- Piana, C. (1968). Lo studio di S. Francesco a Ferrara nel Quattrocento. Documenti inediti. *Archivum Franciscanum Historicum*, 61, pp. 99-175.
- Sabatini, F. (1975). *Napoli angioina. Cultura e società*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Sansone, M. (1967). La Puglia letteraria. In AA.VV., *Puglia*. Milano: Electa, pp. 359-386.
- Sgrilli, P. (a cura di). (1983). *Il "Libro di Sidrac" salentino. Edizione, spoglio linguistico e lessico*, Pisa: Pacini.
- Sisto, P. (1986). *Due medici, il principe di Taranto e la peste. I trattati di Nicolò di Ingegne e Saladino Ferro da Ascoli*. Napoli: Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento Meridionale.
- Sisto, P. (1989). Sulla biografia di Saladino Ferro da Ascoli. Appunti in margine ad una 'vexata quaestio'. *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bari*, 32, pp. 211-219.
- Sisto, P. (1999). *"Quell'ingordissima fiera"*. Letteratura e storia della peste in Terra di Bari. Fasano: Schena.
- Somaini, F. (2016). La coscienza politica del baronaggio meridionale alla fine del Medio Evo. Appunti su ruolo, ambizioni e progettualità di Giovanni Antonio Orsini del Balzo, principe di Taranto (1420-1463). *Itinerari di Ricerca Storica*, 30/2, pp. 33-52.
- Toscano, G. (2020). La Biblioteca dei re d'Aragona come 'instrumentum regni'. In D'Agostino, G., Fodale, S., Miglio, M., Oliva, A.M., Passerini, D. e Senatore, F. (a cura di), *La Corona d'Aragona e l'Italia*. Atti XX Congresso di Storia della Corona d'Aragona (Roma-Napoli, 4-8 ottobre 2017). Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, pp. 543-569.
- Vallone, G. (2006). Tristano di Clermont tra Terra d'Otranto e Francia. In Cassiano, A. e Vetere, B. (a cura di), *Dal Giglio all'Orso. I principi d'Angiò e Orsini del Balzo nel Salento*. Galatina: Congedo Editore.
- Verdon, J. (2004). *Feste e giochi nel Medioevo*. Milano: Dalai Editore.
- Vetere, B. (2011). *Giovanni Antonio Orsini del Balzo. Il principe e la corte alla vigilia della "congiura" (1463). Il Registro 244 della Camera della Sommaria*. Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo.
- Vetere, B. (2013). Giovanni Antonio Orsini del Balzo. Un Principe e una corte del Quattrocento meridionale. In Petracca, L. e Vetere, B. (a cura di), *Un principato territoriale nel Regno di Napoli? Gli Orsini del Balzo principi di Taranto (1399-1463)*. Atti del Convegno di Studi (Lecce, 20-22 ottobre 2009). Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, pp. 3-85.
- Volpicella, L. (1915). *Regis Ferdinandi primi Instructionum Liber. Note biografiche*. Napoli: Stabilimento Tipografico Luigi Pierro e figlio.
- Zovatto, P. (a cura di). (2002). *Storia della spiritualità italiana*. Roma: Edizioni Città Nuova.
- Zuccolin, G. (2008). Sapere medico e istruzioni etico-politiche. Michele Savonarola alla corte estense. In Arcelli, C. (a cura di), *I saperi nelle corti*. Firenze: SISMELE edizioni del Galluzzo, pp. 313-326.



Un mercante medievale alle soglie del rinascimento. Aldo Manuzio e la circolazione di un nuovo sapere

Nicola Lorenzo Barile (University of Berkley)

1. Premessa

“Posseggono ora di mia mano [...] la maggior parte delle opere di Platone, più di una di Aristotile e ugualmente Teofrasto, *Delle piante*, ma mutilo [...]. Fra quelli che scrissero di grammatica, posseggono solo il Lascari, ché non avevo portato meco Teodoro né alcun dizionario, tranne Esichio e Dioscoride. Hanno molto cari tra gli opuscoli di Plutarco e sono innamorati anche dei graziosi scherzi di Luciano. Fra i poeti posseggono Aristofane, Omero ed Euripide, poi Sofocle nell’edizione di Aldo Manuzio; fra gli storici Tucidide e Erodoto, senza dire di Erodiano”¹:

così Thomas More, nel descrivere il quarto viaggio di Raffaele Itlodeo a Utopia, a testimonianza della fama raggiunta anche in Inghilterra dall’umanista e stampatore Aldo Manuzio (1450 circa-1515) e dalle sue pubblicazioni di autori greci e latini².

Effettivamente, i numeri dell’impresa di Aldo non smettono di destare tuttora impressione: appena ventisette libri in greco furono stampati a Venezia nel corso del XV secolo da cinque stampatori, ma ben diciotto (tutte *editiones principes*, tranne *l’Esopo*) dal solo Aldo e, prima che cominciasse la sua attività nel 1490 circa, se ne potevano trovare solo tre in greco: uno nel 1484 e due nel 1486³. Nel XVI secolo, nel giro di soli due anni (1501-1503), Aldo pubblicò niente meno che Virgilio (aprile 1501), Orazio (maggio), Giovenale e Persio (agosto), Marziale (dicembre), Catullo, Tibullo e Propertio (gennaio 1502), Lucano e le *Familiars* di Cicerone (aprile), il secondo volume dei poeti cristiani (giugno), Stazio (agosto-novembre), tutto Ovidio (ottobre 1502-febbraio 1503), per non dire della pubblicazione anche di altri testi greci⁴. Accanto alle sue sorprendenti *performances*, ancora oggi ci si chiede quali siano state le ragioni commerciali che spinsero Aldo a pubblicare, ad esempio, la *Vita di Apollonio di Tiana* di Filostrato (maggio 1504, ma in realtà pronta già dal marzo 1501), premettendo, con scarso senso dell’opportunità e del *marketing* ma, evidentemente in linea con il giudizio dei suoi tempi, che egli non ricordava di aver letto di peggio⁵, soprattutto se si

¹ Moro 1994⁴, pp. 94-95.

² Vasta la bibliografia su Aldo. In via preliminare, si considerino: Dionisotti 1995; Grendler 1984; Infelise 2007 e il recente G. Beltramini e D. Gasparotto 2016.

³ Gerulaitis 1976, p. 89.

⁴ Dionisotti 1995, p. 41.

⁵ *Nihil enim unquam memini me legere deterius lectuque minus dignum*: Wilson 2016, p. 130.

ripensa a certe ben fondate osservazioni di Aldo sul costo che comportava l'impegno di tanta parte del capitale in un *business* difficile, allora come oggi, come quello della stampa⁶.

2. Il canone educativo di Aldo

Quando immaginò di spedire Raffaele Itlodeo oltre i limiti del mondo conosciuto per far incontrare gli antichi greci con gli abitanti di Utopia dalle pagine delle edizioni di Aldo, che il suo personaggio recava nel suo bagaglio, Thomas More riconosceva la capacità di Aldo stesso di aver saputo far interagire un *network* di conoscenze (non solo umanisti di professione, ma anche patrizi), coltivate con grande cura nel tempo, ben al di là dei confini di una città pure aperta al mondo come Venezia ma, soprattutto, di aver selezionato e messo a disposizione degli studiosi i frutti di secoli di attività intellettuale, come nessun altro aveva saputo fare⁷.

Se accettiamo di chiamare *canone* questo *corpus* di testi antichi⁸, si può ben dire che Aldo, più di chiunque altro nel corso del rinascimento, stabilì quello adottato da scuole (come quelle dei gesuiti) e università nell'Europa cattolica dal XVI secolo fino agli inizi del secolo scorso⁹. Naturalmente, Aldo non agì da solo, in quanto nessun uomo potrebbe mai avere la forza di imporre da solo un *corpus* di testi ma, certamente, egli fu un uomo-chiave nella sua messa a punto: infatti, il concetto di *studia humanitatis* come base della cultura e della società civile era stato già formulato da Francesco Petrarca¹⁰, con riferimento a quanto si sapeva nel tardo medioevo della scuola a Roma antica, in cui vigeva appunto lo studio del canone dei testi greci, ma è all'insegnamento talentuoso di Guarino da Verona (1374-1460), alle sue *Regulae grammaticae*, uno dei primi e più importanti testi scolastici diffusi dal nuovo meccanismo della stampa, e al suo figlio più giovane, Battista Guarino, maestro a sua volta di Aldo (1475-1478), che si deve l'idea che lo scopo di studiare una letteratura antica, testimonianza di una civiltà scomparsa, non avesse tanto a che fare con il suo valore intrinseco, quanto con quello della formazione di una mentalità comune¹¹.

L'imposizione di un canone educativo fondato sui testi dell'antichità classica non sarebbe potuta avvenire senza l'avvento della stampa tipografica, capace di produrre migliaia di copie di un'opera in un breve volgere di tempo e, in particolare, senza l'impegno di Aldo a realizzare e a diffondere, in una vera e propria campagna propagandistica, i testi greci nella loro forma originale. Se può risultare difficile immaginare concretamente come abbia potuto fare ciò, si pensi

⁶ Wilson 2016, p. 52. Nonostante la sua vivacità, anche il mercato librario veneziano conobbe le sue crisi: la sovrapproduzione di classici latini portò, ad esempio, a stampare nel 1473 solo due classici latini su venticinque libri realizzati quell'anno: Gerulaitis 1976, p. 23.

⁷ Si veda, ad esempio: King 2021.

⁸ Aldo usa il termine *firmissima linguae fundamenta*: Grant 2017, p. 176.

⁹ Harris 2010.

¹⁰ Hankins 2019.

¹¹ Grafton e Jardine, 1986, pp. 1-28.

allora al contributo di Aldo alla comprensione della poesia di Pindaro, conosciuto fino ad allora solo indirettamente, cioè attraverso le fonti latine, con la pubblicazione della sua *editio princeps* (gennaio 1513), facendolo conoscere ed apprezzare fino a farlo diventare, per tutto il XVIII secolo, l'esempio per eccellenza del *furor poeticus*¹².

3. La formazione di una nuova *élites*

A questo punto, non credo ci possano essere dubbi se i testi che si susseguirono per la stampa nella tipografia di Aldo siano da interpretare come meri investimenti o se, invece, assumano nel catalogo un valore di stampo ideologico; se così non fosse, non ci spiegheremmo allora perché Aldo non pubblicò solo grammatiche, dizionari e maneggevoli edizioni degli autori classici più importanti, certamente più utili a studenti e a maestri. Che Aldo invece si sentisse investito da una specifica missione, legata alla condizione dei tempi in cui visse, lo aveva dichiarato fin dalla prefazione alla sua prima pubblicazione, la *Grammatica greca* di Costantino Lascaris: "In effetti, abbiamo deciso di dedicare tutta la vita all'utile dell'umanità. Dio mi è testimone che nulla desidero di più che giovare agli uomini"¹³.

Come tutti gli umanisti, dai tempi del Petrarca, Aldo scelse il campo della cultura, virtuosamente praticata. Il trauma delle guerre che si inaugurarono nel 1494, infatti, avevano reso gli umanisti consapevoli dell'irrimediabile fragilità dei poteri degli stati della penisola nel contesto europeo e li aveva persuasi dell'opportunità di puntare allora tutto sul primato della cultura e della forma, dunque sull'etica e l'estetica¹⁴.

Quando Aldo decise di collocare il canone di autori e, in particolare, lo studio del greco antico fin dalla giovane età al centro della prassi educativa occidentale, aveva intenzione di consolidare il dominio della classe aristocratica, non tanto per una convinzione politica personale, quanto perché ai suoi occhi era l'unica soluzione praticabile: infatti, al tempo di Aldo, al di fuori della Chiesa e degli ordini religiosi, l'alfabetismo di livello avanzato era la prerogativa delle classi abbienti, dell'aristocrazia e della borghesia urbana, in cui i genitori consideravano l'educazione come uno strumento per mantenere e rafforzare il proprio dominio sociale ed economico¹⁵. Per mettere a riparo la fragile struttura politica dell'Italia rinascimentale, divisa in stati e preda delle ambizioni dei sovrani stranieri, Aldo, che nasce, non dimentichiamolo, come *grammaticus*, scelse allora di preparare la futura classe governante (o, come diremmo noi oggi, dirigente), facendola passare attraverso lo studio di una lingua morta e remota, il greco antico, per creare attraverso tale ricerca e istruzione un ginnasio mentale di prim'ordine, che richiedesse non solo una conoscenza perfetta delle lingue classiche, ma anche la capacità di organizzare e gestire forme complesse di sapere. Che è ciò che poi fece

¹² Hexter 1998, pp. 150-151.

¹³ Wilson 2016, p. 6 (8 marzo 1495).

¹⁴ Dionisotti 1995, p. 62.

¹⁵ Cipolla 2002, pp. 52-60.

Aldo stesso, se si pensa alla sua carriera imprenditoriale: non avendo soldi propri, mise allora al servizio della ricchezza ereditaria la sua impresa editoriale, di cui detenne non più di un terzo, a fronte dei suoi soci, il futuro suocero Andrea Torresani e l'aristocratico Pierfrancesco Barbarigo¹⁶.

Ebbe ragione, perché il *corpus* di autori da lui proposto veniva incontro al bisogno di controllo sociale delle nuove *élites* di governo, che, con la loro chiusura, gli uffici ereditari e gli estenuanti tentativi di spegnere sul nascere ogni dibattito sulle questioni politiche e sociali del tempo, riflettevano i cambiamenti sociali intervenuti nel tardo medioevo, che si lasciava alle spalle le libertà faticosamente conquistate dalle città medievali, l'apertura degli uffici ecclesiastici anche ai talenti di condizione più umile e le ampie discussioni sul potere e l'autorità del papa e dell'imperatore. L'amore per l'eredità dei greci e dei romani comunicata come un atto di fede a generazioni di studenti favoriva, infatti, quei tratti della personalità che un principe rinascimentale non poteva che trovare attraente: l'obbedienza e la docilità. La maggior parte del tempo, nelle classi di Guarino, veniva speso assorbendo informazioni, accumulando e classificando materiali già precedentemente elaborati; la partecipazione attiva, come le dispute formali o i dibattiti, che aveva costituito larga parte della formazione nel medioevo, avrebbe giocato ora solo una piccola parte nei nuovi programmi.

Le conseguenze non furono dissimili da quelle vissute dagli studenti della tarda antichità o dell'età dei lumi: essi si abituarono cioè a prendere ordini e direttive da un'autorità i cui principî guida non venivano mai rivelati, né tanto meno messi in discussione. Certo, la passività era un tratto caratteristico anche del monachesimo, ma lì si trattava di preparare i futuri chierici per una vita di obbedienza; nella scuola di Guarino, invece, gli studenti erano laici, spesso di nobili natali e destinati ad alti uffici¹⁷. Un giovane dal carattere docile e abile a discorrere non poteva che essere utile agli oligarchi e ai tiranni dell'Italia della fine del Quattrocento, eseguendo, con gli opportuni adattamenti, il programma di Marco Fabio Quintiliano, stabilmente il modello primario della pedagogia umanistica: formare cioè un *vir bonus dicendi peritus*, integro nella moralità dei suoi comportamenti pubblici e privati e, al tempo stesso, esperto delle arti del discorso, esemplate ovviamente sui testi classici studiati a scuola¹⁸.

4. La religione di Aldo

Ma la crisi politica che Aldo dovette affrontare e pensò di risolvere, era, soprattutto in Italia, una crisi della cristianità, aggravata dalla condotta di pontefici

¹⁶ I documenti a noi noti mostrano come Aldo nel 1495 contribuisse soltanto con il proprio talento alla nascita della tipografia; i soldi invece erano altrui, divisi a metà fra Torresani e Barbarigo. Dopo la morte di Barbarigo nel 1499, Torresani acquistò la sua parte, che doveva rivelarsi molto più profittevole rispetto alle aspettative degli eredi, e successivamente, in una nuova valutazione dei beni dell'azienda, la cui data non si conosce ma che viene citata in un documento degli eredi del 1544, un quinto venne assegnato ad Aldo e quattro quinti a Torresani. Si veda Harris 2016b.

¹⁷ Grafton e Jardine 1986, pp. XII-XIV.

¹⁸ Hexter 1998, pp. 151-154.

come Alessandro VI e Giulio II che respinsero umanisti sinceramente religiosi come Aldo e logorarono i loro rapporti con gli umanisti cristiani d'oltralpe come Erasmo da Rotterdam¹⁹. Sul cristianesimo di Aldo si è scritto ma, in mancanza di studi specifici, ci sono sempre le parole di Dionisotti: "Sulla fede e devozione cristiana di Aldo non possono sorgere dubbi. Il suo classicismo era immune da qualsiasi condiscendenza [...] pagana. Il richiamo a Dio, a Cristo, è frequentissimo nelle sue prefazioni."²⁰ Quando faceva lezione, Aldo cominciava con le preghiere del *Pater noster* e dell'*Ave Maria* e con il *Credo* e concludeva con il nome in tre lingue di Cristo sulla croce²¹. La prima edizione della sua grammatica latina (1493) inizia con le parole *In nomine Domini nostri Iesu crucifixi. Amen*; poi seguono le consuete preghiere del Salterio (*Pater noster*, *Ave Maria*) e il *Credo*, che purtroppo s'interrompe, dato che l'unico esemplare sopravvissuto è purtroppo mutilo di quattro carte²²; dal confronto con le edizioni successive del 1501 e del 1508, si può supporre che proseguisse con il *Salve Regina* e il prologo del *Vangelo* di S. Giovanni, alcuni salmi e preghiere *ad benedicendam mensam*. Aldo dunque riprendeva la tradizione del libro di preghiera nella presentazione della sua opera, struttura che andò ancor più consolidando nelle edizioni del 1501 e del 1508, sino a giungere, con la stampa del 1514, a conferire un aspetto da vero e proprio libro liturgico alla sua grammatica²³.

L'ideale educativo che si può dedurre dalle continue invocazioni di Aldo a Cristo, dalla lunga lettera al pontefice Leone X, in esordio all'*editio princeps* di Platone (settembre 1513)²⁴ e, soprattutto, dai molti passi delle sue prefazioni, non può non ricondursi ad una matrice esplicitamente cristiana: si dovevano creare, per Aldo, "uomini onesti ed ortodossi"²⁵; lo scopo dell'istruzione erano sì le lettere, ma solo se indissolubilmente associate alla santità dei costumi, al punto tale che egli giungeva ad affermare che non era lecito attuare una cosa senza l'altra ma che, anzi, era piuttosto preferibile essere illetterati dai buoni costumi²⁶. Il rapporto tra i due motivi, istruzione e morale cristiana, si rinsaldava con il greco, nella formula "apprendere il greco e vivere cristianamente"²⁷: in pratica, una declinazione moderna dell'antico assioma della cultura classica della *kalokagathia*, dove etica ed estetica andavano a braccetto.

Pertanto, per questa sua missione educativa, Aldo non dimenticò di diffidare i maestri a lasciare nelle mani dei fanciulli i testi dei poeti lascivi. Anche nel suo ultimo libro (gennaio 1515), una riedizione di Lucrezio rivista da Andrea Navagero (1483-1529), volle prendere significativamente le distanze da un testo non adatto

¹⁹ Dionisotti 1975, p. XLIX. Sui rapporti fra Aldo ed Erasmo, si veda Olin 1994, pp. 39-56.

²⁰ Dionisotti 1975, p. XXIV.

²¹ Dionisotti 1995, p. 21.

²² Venezia, Biblioteca Marciana, *Inc. Ven. 632*, 2rv.

²³ Jensen 1998.

²⁴ Wilson 2016, pp. 234-245.

²⁵ *Probos atque orthodoxos viros*: Grant 2017, pp. 10-11.

²⁶ *Malo enim eos nullas scire literas ornatos moribus quam omnia scire male moratos (...)*: Grant 2017, p. 198.

²⁷ (...) *nam et Graece simul discetis et Christiane vivere*: Wilson 2016, p. 158.

ai cristiani che pregano, onorano, adorano il vero Dio. Le lingue classiche hanno un valore in sé, come pure le loro grammatiche, i classici devono essere sia pubblicati e salvati ma, secondo Aldo, devono essere studiati con consapevolezza critica: poiché la verità cattolica, quanto più viene indagata, tanto più risalta chiaramente e appare degna di rispetto; pertanto anche Lucrezio, così come i pensatori del tutto simili a lui, deve essere letto, ma in quanto autore falso e menzognero²⁸. Si può spiegare così allora la pubblicazione dell'opera di Filostrato, opera indegna di lettura ma che circolava ampiamente, dunque veleno privo di antidoto; perciò, Aldo la corredò di un opuscolo di Eusebio di Cesarea, che ne confutava i contenuti²⁹.

5. Dono e amicizia

Per la sua visionarietà, la figura di Aldo è stata spesso romanticamente accostata a quella del *guru* dell'informatica Steve Jobs (1955-2011)³⁰: infatti, ogni qualvolta si accende il computer e si legge quanto compare sullo schermo, in qualche modo ci si intrattiene con lui: che sia l'*Aldus PageMaker*, il primo *software* per il *desktop publishing* così chiamato inizialmente in onore di Aldo, utilizzato inizialmente solo su Apple Macintosh³¹, o il *font Italic*, discendente diretto del corsivo creato da Aldo e dall'incisore bolognese Francesco Grifo (1450 circa-1518)³².

Com'è evidente dai suoi testamenti (27 marzo 1506-16 gennaio 1515), Aldo accumulò indubbiamente una cospicua fortuna³³, ma la sua attività, nonostante l'ampiezza e la complessità, si mantenne sul mercato, oltre che grazie ai soli capitali dei suoi soci, soprattutto tramite la generosità dei privati: *in primis* quelle del suo pupillo e, successivamente, suo patrono, il principe Alberto Pio da Carpi (1475-1527)³⁴, come ammesso dallo stesso Aldo, con sincera riconoscenza, nella prefazione ai *Commentari di Aristotele* di Ammonio di Alessandria (17 ottobre 1503)³⁵. Non si contano nelle prefazioni di Aldo le ricorrenze della parola *dono*, a cominciare da quello riferito soprattutto alla stampa, e i riferimenti all'amicizia fra umanisti. Ad esempio, nella dedica al professore di medicina e retorica Cuspiniano Germano (1473-1529), per ringraziarlo della *perhumana* collaborazione per l'edizione di Valerio Massimo (1° aprile 1503), Aldo non si limitò a definire la sua collaborazione "più gradita che se mi avessi inviato in omaggio una quantità d'oro

²⁸ Grant 2016, p. 166. Sulla riscoperta e fortuna di Lucrezio nel rinascimento, si veda Brown 2013.

²⁹ Wilson 2016, p. 132.

³⁰ Nel suo celebre *Commencement Speech* del 12 giugno 2005 tenuto all'università di Stanford, Steve Jobs affermò con orgoglio che il Mac era stato "il primo computer con una bella tipografia" (*the first computer with beautiful typography*): *What you can learn from Aldus Manutius (and Steve Jobs)*, <<https://www.invisiblestudio.net/post/a-steve-jobs-from-the-renaissance-aldus-manutius/>>.

³¹ *In sweet memory of Aldus Manutius*, <<https://b2bstorytelling.wordpress.com/2015/11/23/in-sweet-memory-of-aldus-manutius/>>.

³² Pettegree 2010, p. 61.

³³ Fletcher 1988, pp. 160-172.

³⁴ In mancanza di una monografia specifica sul principe di Carpi, si veda Marogna 2005.

³⁵ Wilson 2016, pp. 114-117.

e di gemme”, perché il suo dono era tutt’altro che materiale e, dunque, effimero, quanto piuttosto prezioso, come quello di altri *benefactores* della *res publica literaria*, che collaboravano in tanti modi diversi alla sua impresa editoriale. Egli quindi correlava direttamente il dono della collaborazione di un suo sodale al dono divino della stampa, giacché le quantità d’oro e d’argento si spendono, si consumano e vanno disperse, mentre la *perhumana* collaborazione, sebbene a tutti ne andava fatta parte, in virtù del divino dono della stampa, restava in eterno sia presso chi lo faceva, sia presso chi lo riceveva³⁶. In questo caso, le fatiche di chi, nei diversi campi del sapere, operava per la restituzione del patrimonio delle *bonae litterae*, per quanto impegnative, potevano essere pienamente risarcite dalla consapevolezza di essere parte di una rete culturale di amici, governata da una tipica economia del dono³⁷, come detto in una delle sue ultime dediche (settembre 1514), in cui Aldo, donando e dedicando a Jacopo Sannazzaro la sua stessa *Arcadia*³⁸, sviluppava un articolato discorso proprio sull’economia del dono e sul valore dell’amicizia, secondo la concezione degli antichi restaurata dagli umanisti, in quanto rapporto d’amore tra conformi sia per indole naturale, sia per scelte culturali³⁹.

Conclusione

Rilievi come quelli ad esempio dell’umanista Urceo Codro (1446-1500) sull’avidità di Aldo nella conduzione degli affari sono sempre sembrati ingiusti⁴⁰. Aldo non mancò di mettere in guardia i suoi lettori dall’avarizia e dalla cupidigia degli uomini e, in particolare, dalla *malitia* degli stampatori privi di scrupoli che, ai suoi tempi, inseguivano appunto solo il profitto personale, causando così gravi danni ai *boni libri*, ai *sacra literarum monumenta*, in pratica i testi dei classici greci e romani diretti a maestri e studenti, consapevole del fatto che, se impiegato senza le cure e le fatiche necessarie, il dono della stampa dei libri, dato da Dio all’uomo, poteva trasformarsi nel suo contrario, un *maximun maleficium*, e portare così alla morte delle *sanctae litterae*⁴¹. Dal canto suo, già in occasione della sua seconda pubblicazione, Aldo chiedeva di acquistare i suoi libri, tenendo a precisare che non era mosso da avidità, ma dalla consapevolezza che senza denaro non avrebbe potuto proseguire la sua attività editoriale⁴².

Non si conoscono i libri contabili completi dell’impresa di Ald⁴³ ma, analogamente alle prefazioni⁴⁴, si può azzardare che non esordissero diversamente dall’invocare

³⁶ Grant 2017, pp. 44-47.

³⁷ Mauss 2016.

³⁸ Grant 2017, pp. 227-229.

³⁹ Secondo l’analisi di Kent 2013. Per l’importanza del valore dell’amicizia fra umanisti a Venezia, si vedano gli esempi in King 1989, I, pp. 31-36.

⁴⁰ Wilson 2000, pp. 168-169.

⁴¹ Grant 2017, pp. 188-189.

⁴² Ovvero del *Museo* di Ero e Leandro (1495-1497 circa): Wilson 2016, pp. 10-11.

⁴³ Lowry 1984.

⁴⁴ Si veda, ad esempio, Wilson 2016, p. 116.

Dio, come prescritto da fra Luca Pacioli, proprio all'esordio dell'attività di Aldo a Venezia⁴⁵, in cui si rivelava il pensiero autentico del mercante medievale. Si tratta di un atteggiamento molto diverso da quello dell'editore settecentesco tratteggiato da Immanuel Kant in una lettera a Friedrich Nicolai (1798)⁴⁶: nel medioevo, infatti, i mercanti potevano essere peccatori ma erano sempre cristiani, come il resto della popolazione, che non era costituita da persone più sante. Essi pregavano il Signore di benedirli guadagnando il giusto e di proteggerli dalla rovina e, al tempo stesso, essi chiedevano al Signore di preservarli in buona salute e di preservarli dalle malattie e, generalmente, finivano di supplicare il Signore chiedendo di salvare le loro anime: in altre parole, anche un mercante medievale come Aldo, seppure aperto alle novità del rinascimento, si aspettava da Dio prosperità in questa vita e beatitudine eterna nell'altra.

Bibliografia

- Beltramini, G. e Gasparotto, D. (a cura di). (2016). *Aldo Manuzio. Il Rinascimento di Venezia*. Catalogo della mostra (Venezia, 19 marzo 2015-19 giugno 2016), Venezia: Marsilio.
- Brown, A. (2013). *Machiavelli e Lucrezio: Fortuna e libertà nella Firenze del rinascimento*. Roma: Carocci.
- Cipolla, C. M. (2002). *Istruzione e sviluppo: Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- Conterio, A. (a cura di). (1994). L. Pacioli, *Trattato di partita doppia: Venezia 1494*. Venezia: Albrizzi.
- Dionisotti, C. (1975). *Introduzione*, in *Aldo Manuzio editore. Dediche. Prefazioni. Note ai testi*, a cura di G. Orlandi, I-II. Milano: Il Polifilo, I, pp. IX-L.
- Dionisotti, C. (1995). *Aldo Manuzio: Umanista e editore*. Milano: Il Polifilo.
- Fletcher, H. G. (1998). *New Aldine Studies: Documentary Essays on the Life and Work of Aldus Manutius*. San Francisco: Bernard M. Rosenthal, Inc.
- Grant, J. N. (2017). *Aldus Manutius, Humanism and the Latin classics*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Grafton A. e Jardine L. (1986). *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth Century Europe*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Gerulaitis, L. V. (1976). *Printing and Publishing in Fifteenth-Century Venice*, Chicago-London: American Library Association-Mansell Information, Ltd.
- Grendler, P. F. (1984). *Aldus Manutius. Humanist, Teacher, and Printer*. Providence: John Carter Brown Library.
- Hankins J. (2019), *Virtue Politics: Soulcraft and Statecraft in Renaissance Italy*, Cambridge Mass. 2019: Harvard University Press: trad. it. Hankins, J. (2022). *La politica della virtù. Formare la persona e formare lo Stato nel Rinascimento italiano*, Roma: Viella.

⁴⁵ Conterio 1994, p. 59.

⁴⁶ "Ma l'editore, per ravvivare il suo commercio, non ha affatto bisogno di prendere in considerazione il contenuto intrinseco e il valore della merce da lui edita; ha invece certo bisogno di prendere in considerazione il mercato *su cui* i sempre effimeri prodotti della stamperia vengano portati in una viva circolazione e dove possano trovare se non un durevole, almeno un rapido smercio": Kant 2015, pp. 219-220.

- Harris, N. (2010). A Whimsy on the History of Canon. *Ecdotica*, 7, pp. 43-55.
- Harris, N. (2016). Aldo Manuzio, il libro e la moneta. In T. Plebani (a cura di), *Aldo al lettore: Viaggio intorno al mondo del libro e della stampa in occasione del V Centenario della morte di Aldo Manuzio*. Milano: Unicopli, pp. 79-110.
- Hexter, R. (1998). Aldus, Greek and the Shape of the "Classical Corpus". In D. S. Zeidberg (a cura di). *Aldus Manutius and Renaissance Culture: Essay in Memory of Franklin D. Murphy*. Florence: Olschki, pp. 143-160
- In sweet memory of Aldus Manutius, <<https://b2bstorytelling.wordpress.com/2015/11/23/in-sweet-memory-of-aldus-manutius/>>
- Infelise, M. (2007). *Manuzio, Aldo, il Vecchio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 69, Roma: Treccani <[https://www.invisiblestudio.net/post/a-steve-jobs-from-the-renaissance-aldus-manutius](https://www.treccani.it/enciclopedia/manuzio-aldo-il-vecchio_(Dizionario-Biografico)/></p>
<p>Jensen, K. (1998). The Latin Grammar of Aldus Manutius and its Fortuna. In D. S. Zeidberg (a cura di). <i>Aldus Manutius and Renaissance Culture: Essay in Memory of Franklin D. Murphy</i>. Florence: Olschki, pp. 247-285.</p>
<p>Kant, I. (2015). <i>Scritti di storia, politica e diritto</i>. Roma-Bari: Laterza.</p>
<p>Kent, D. (2013). <i>Il filo e l'ordito della vita: L'amicizia nella Firenze del Rinascimento</i>. Roma-Bari: Laterza.</p>
<p>King, M. L. (1989). <i>Umanesimo e patriziato a Venezia nel Quattrocento</i>, I-II. Roma: Il Veltro</p>
<p>King, R. (2021). <i>The Bookseller of Florence: Vespasiano da Bisticci and the Manuscripts that Illuminated the Renaissance</i>. London: Chatto & Windus.</p>
<p>Lowry, M. (1984), <i>Il mondo di Aldo Manuzio: Affari e cultura nella Venezia del Rinascimento</i>. Roma: Il Veltro.</p>
<p>Marogna, M. A. (a cura di). (2005). <i>Alberto Pio da Carpi contro Erasmo da Rotterdam nell'età della Riforma</i>, Pisa: ETS.</p>
<p>Mauss, M. (2016). <i>Saggio sul dono: Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche</i>. Torino: Einaudi.</p>
<p>Moro, T. (1994⁴). <i>L'Utopia</i>, a cura di T. Fiore. Roma-Bari: Laterza.</p>
<p>Olin, J. C. (1994). Erasmus and Aldus Manutius, in Id., <i>Erasmus, Utopia, and the Jesuits: Essay on the Outreach of Humanism</i>. New York: Fordham, pp. 39-56.</p>
<p>Pettegree, A. (2010). <i>The Book in the Renaissance</i>. New Haven: Yale University Press.</p>
<p>What you can learn from Aldus Manutius (and Steve Jobs), <
- Wilson, N. G. (2000). Venezia, in Id., *Da Bisanzio all'Italia. Gli studi greci nell'umanesimo italiano*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 163-206.
- Wilson, N. G. (a cura di). (2016). *Aldus Manutius, The Greek Classics*, Cambridge Mass. 2016, Harvard University Press.



Narrazione per immagini: il volto femminile un tableau vivant

Daniela De Leo (Università del Salento)

1. Premessa

Numerose sono le immagini di volti femminili che abitano spazi figurativi di tele che tappezzano i muri dei musei o impreziosiscono le pagine dei libri. Ognuna intesse una trama di rimandi che svelano e al contempo celano un modello di visione: dalla perfezione sensuale e statuaria della *Venere* (1485) di Sandro Botticelli alla purezza mistica della *Madonna con il bambino* (1465) di Filippo Lippi, dalla goffaggine burlesca della *Nana* (1465) di Andrea Mantegna alla mostruosità terrificante di *Medusa* (1598) di Michelangelo Merisi (Caravaggio).



Venere (1485) di
Botticelli



*Madonna con il
bambino* (1465) di
Filippo Lippi



Nana (1465) di
Andrea Mantegna



Medusa (1598) di Caravaggio

Alcuni di questi volti sono dipinti con articolate combinazioni di colori e arricchiti da minuziosi particolari, come *La ragazza con l'orecchino di perla* (1665) di Jan Vermeer o *Giuditta I* (1901) di Gustav Klimt; altri sono tratteggiati in impercettibili evanescenze di chiari e scuri da intercettare in controluce come *La scapigliata* (1508) di Leonardo da Vinci.



*La ragazza con l'orecchino di
perla* (1665) di Jan Vermeer



Giuditta I (1901) di
Gustav Klimt



La scapigliata (1508) di Leonardo da Vinci

Tutte le tele, nella propria specificità, riescono a far scorgere lo spazio figurativo di un volto, questo perché bastano pochi tratti che diano un accenno ad un ovale, anche creato da una disposizione particolare di colori, per restituire, a colui che sta guardando, quelle informazioni che consentono di scorgere un volto. Un esempio può essere rappresentato dal quadro di Pablo Picasso *Giovane donna*

(1909) in cui è dipinta, secondo una ricerca tecnico espressiva del cubismo analitico, una donna nuda seduta su una poltrona. La giovane appare adagiata con gli occhi socchiusi, inserita in un contesto di colori neutri a cui si contrappone la luce creata dai colori del corpo.



Giovane donna (1909) di Pablo Picasso

Il potere che questa tela racchiude è la possibilità che l'immagine figurata possa essere riconosciuta, ciò avviene grazie al contesto di rimandi percettivi che essa sollecita. Infatti è l'esperienza che viene chiamata in causa e facilita la funzione del riconoscimento, senza dover pretendere dallo spazio figurativo una accuratezza di particolari, in quanto non è la ricerca dell'identico quella che viene richiesta, ma del simile. Nel guardare la tela il lavoro che si attiva è un "processo di riconoscimento", un processo che non pretende l'eshaustività, i tratti e i colori che ombreggiano un volto non devono necessariamente avere tutti i particolari del volto reale, ma rimangono lì quasi sospesi tra la materialità dei colori e dei tratti di matita e la profondità dell'apparire, come quella testa inclinata che interroga modi possibili d'essere, dal sogno alla stanchezza, dall'abbandono alla compostezza. Quindi possiamo asserire, senza timore di essere smentiti, che le immagini attivano un processo percettivo che si snoda tra luci e ombre, tra svelamenti e nascondimenti: sulla tela ci possono essere volti ben definiti che scorgiamo immediatamente, ma ci sono anche tratti abbozzati o combinazioni di colori che ci invitano a cambiare prospettiva, per poter scorgere i lineamenti di un volto. In altre parole il quadro si "mette in scena", si impone allo sguardo dell'osservatore, e tramite un intreccio di linee e colori lo spazio figurativo si fenomenizza. Dunque, la certezza che un volto di donna si possa scorgere nelle numerose tele, che nel corso dei secoli sono state realizzate da illustri o meno conosciuti pittori, corrisponde al fatto che tale visione è resa possibile seguendo i *cenni* degli stessi autori, o meglio le "promesse" di una visibilità.

Ad esempio nel quadro della *Vergine annunziata* (1476) di Antonello da Messina il pittore segna, in quella mano destra della donna messa in primo piano, il punto di vista da cui guardare. Quella mano ci indica la linea e ci formalizza un ordine del vedere. Ci invita ad assumere un "comportamento percettivo", ad entrare in relazione con ciò che il pittore ha già visto, in questo modo la promessa di visibilità diventa ordine per accedere ed entrare in quel procedimento ermeneutico, o come Hans George Gadamer lo definiva nel *gioco ermeneutico* (Gadamer, 1972). Ecco, allora, che la lettura di questo volto femminile si mette in scena per l'osservatore, e lo conduce in un *gioco ermeneutico* a cui concorrono, come

direzione di senso, sia la didascalia del dipinto sia alcuni particolari raffigurati: dal velo blu che copre il capo e le spalle della Vergine allo sguardo rivolto a sinistra in basso che restituisce alla percezione un'espressione timorosa. Anche il fondo, molto scuro e privo di particolari, per risaltare quello sguardo e il gesto di attenzione dell'imperiosa mano, concorrono a far assumere un comportamento percettivo al ricevente, una postura orientata intenzionalmente dall'autore.



Vergine annunciata (1476) di Antonello da Messina

E allora nel risponde alla domanda “che cosa vedo?” siamo da un lato condizionati da una sorta di passività del vedere, imposta dal quadro, dalla tessitura di tratti e colori e dall'altro, nel desiderare di vedere meglio, possiamo decidere di interrogare la tela e di entrare nel *gioco ermeneutico*, disponendoci nella prospettiva migliore per riconoscere la figuratività del volto. È quest'ultimo punto di vista che ci fa comprendere che la prassi del riconoscimento non è una mera corrispondenza ad una struttura teorica messa in pratica, ma una vera e propria *reconnaissance*: non una percezione immediata, ma mediata da una fitta trama comunicativa in cui nel riconoscere richiamiamo le nostre esperienze percettive e ci riconosciamo compartecipanti di questo spazio figurativo. Non posso decidere ciò che voglio vedere, in quanto l'oggetto della raffigurazione è scelto dal pittore, cioè le regole sono nel quadro, ma posso volgere lo sguardo ora in questa e ora in un'altra direzione, creando i presupposti perché la percezione si attualizzi.

Come del resto nel gioco, il gioco “ci gioca”, ma siamo anche noi a giocare il gioco. Noi partecipiamo alla logica del gioco, “stiamo al gioco”, altrimenti non si potrebbe giocare, cioè il gioco non funzionerebbe, ma siamo noi che decidiamo quale mossa fare, ad esempio quale pezzo spostare sulla scacchiera. Così la normatività delle immagini non può imporsi, ma deve chiedere la disponibilità dell'osservatore a prendere parte di quegli “schemi intuitivi” che consentono di tradurre una forma obiettiva in una *forma figurativa*.

Giocando con le regole della percezione, la prassi figurativa trova le regole del suo stesso gioco, in un processo in cui ogni mossa che ci consenta di accedere a una visibilità nuova diviene la meta di una ripetizione. Per disegnare una mano si può fare così – e la nuova soluzione che consente al bambino di restituire alle dita un palmo e un polso diviene presto una via percorribile, una possibilità figurativa di cui ci si può di volta in volta avvalere. Imparare a disegnare significa allora, tra le altre cose, arricchire il proprio *vocabolario figurativo* – una espressione, questa, che va presa con tutte le cautele del caso, perché le parole di cui quel vocabolario

consta non traggono la loro sensatezza da convenzioni, ma dal loro radicamento nelle *strutture fenomenologiche* della percezione (Spinicci, 2008, p. 106).

In sintesi, non possiamo considerare il guardare un dipinto come una frattura tra normatività e metafisica speculativa affrancata da ogni impegno ontologico, riproponendo la differenziazione tra forma e contenuto, tra rappresentazione e rappresentato. Occorre rivendicare all'arte quell'intima connessione con il dispiegarsi complessivo della prassi umana che, a partire dalla svolta radicale impressa da Immanuel Kant alla comprensione dell'estetica, si sarebbe interrotta col risultato di confinare l'incontro con l'opera in un luogo separato dall'esperienza, e relegato nella coscienza estetica. Dopo Kant, in altri termini, il giudizio estetico sembra capace di esibire quei tratti essenziali di una soggettività comprendente le cose.

Dall'altro anche Georg Wilhelm Friedrich Hegel riferendosi al punto di vista dello "spirito soggettivo" rinviene in esso il "bisogno di arte", considerato come una costante antropologica, rimane il punto cruciale, però, che nel procedere storico delle figure dello "spirito assoluto" l'arte ha perduto, e irreversibilmente, ogni possibilità di lasciarsi ancora incontrare come un'esperienza in cui ne va dei più alti interessi spirituali di una comunità. In entrambi i casi, sia in Kant sia in Hegel, anche se pure con motivazioni diverse, l'arte non si costituisce più come esperienza di verità. Si deve attendere la riflessione gadameriana per recuperare il dialogo tra astrazione normativa e soggettivazione estetica.

La differenziazione tra forma e contenuto, tra rappresentazione e rappresentato, compiuta in nome della purezza dell'arte, ha come base e conseguenza il fatto che

si prescinde da tutto ciò in cui un'opera si radica come nel suo originario contesto vitale, da ogni funzione religiosa o profana in cui essa era posta e in cui aveva il suo significato [...] in tal modo, attraverso la differenziazione estetica, l'opera perde il suo posto e il mondo al quale appartiene, giacché viene ad appartenere alla coscienza estetica (Gadamer 1972, p. 144).

A ciò Gadamer oppone il concetto di "non differenziazione estetica" come reinserimento dell'arte nell'ambito dei suoi rapporti vitali. Questo riconoscimento dell'esperienza dell'arte inscrivere l'opera nella costruzione del senso, che non è mai pienamente raggiunto, ma che è sempre perseguito nel dialogo costante tra artista e ricevente. Lo spazio figurativo permette all'osservatore l'accesso ad un mondo altro, la finzione figurativa consente il raddoppiamento dell'io dell'osservatore: l'io fisico è lì nella posizione situata dello sguardo, l'altro io, quello immaginario è nella nuova dimensione raffigurata. Questo il mondo del *come se* in cui l'osservatore si trova immerso e ne partecipa con le sue emozioni, così un ritratto può incutere paura mentre un altro può invitare a un tenero ricordo.

Dobbiamo allora soffermarci sulla natura di tale spazio figurativo che non è uno spazio oggettivamente chiuso nella locazione dell'immagine, ma è uno spazio che

si connette con lo spazio dell'osservatore, con colui che attenziona l'immagine tramite lo schermo di una cornice.

Questo spazio figurativo permette la narrazione immaginativa, quale sistema di rimandi tra possibilità d'azione. Ma non tutte le possibilità d'azione appartengono ad una certa apertura, non tutte giungono a interpellare una specifica esistenza. Infatti, questa specifica esistenza, la mia, la tua, viene interpellata solo quando le possibilità d'azione vengono comprese emotivamente, in quanto le emozioni dislocano la nostra esistenza e la smuovono.

2. L'immagine oggetto e dispositivo dialogico

Riavvolgiamo il bandolo della matassa argomentativa che fino a questo punto abbiamo disteso: se l'immagine vive nel suo rapporto con lo spettatore, ed è parte integrante della narrazione in quanto la trama narrativa è suggerita dall'immagine stessa, l'immagine raffigurata in una tela è da un lato un oggetto che si *volge* verso un possibile spettatore e dall'altro parte di un *dispositivo dialogico*.

Così nelle tele le immagini appaiono entità "date" da cui possiamo muoverci per coinvolgere esse stesse in un insieme di procedure immaginative che ci consentono di tacitare ciò che pure sappiamo, che, ad esempio, in un quadro quegli occhi ritratti in un volto, seppur rivolti verso di noi, non possano guardarci. In altri termini l'immagine informa, ma allo stesso tempo *forma*.

Questo approdo teoretico è profondamente rilevante nel momento in cui le scelte pittoriche direzionano modelli o impongono dei veri e propri stereotipi, come nel caso dell'iconografia della donna.

Rintracciamone alcuni significativi esempi.

Fin dalle composizioni artistiche del Medioevo lo sguardo maschile stigmatizza la donna, ne abbiamo prova nella scelta delle sembianze femminili date al volto del serpente nelle scene raffiguranti la tentazione di Eva.

Una delle prime rappresentazioni delle sembianze femminili del serpente tentatore la si trova riprodotta sulla facciata della *Vergine* della Cattedrale di Notre Dame a Parigi. Nel 1163 il vescovo di Parigi, Maurice de Sully, ordina la costruzione della Cattedrale di Notre-Dame, terminata solo nel 1345.



Particolare della facciata della cattedrale dei
Notre Dame a Parigi (1163- 1345)

Successivamente ritroviamo le sembianze di donna nel volto del serpente anche nella scena della tentazione di *Adamo ed Eva* dipinta nel 1510 da Michelangelo Buonarroti nella Cappella Sistina.

Al centro del quadro vi è disegnato l'albero della conoscenza del Bene e del Male, al lato sinistro entro la zona delimitata dal fogliame dell'albero e dalla lieve discesa del profilo roccioso, in contrasto con un cielo chiarissimo, appare la scena del peccato originale: sull'albero si arrampica il serpente tentatore nelle sembianze di una figura femminile, che porge ad Eva un frutto proibito, mentre Adamo è in atteggiamento di prenderne altri. Sul lato destro sono raffigurati nuovamente Adamo ed Eva, completamente privi di indumenti inseriti in un paesaggio desolato e spoglio che vengono allontanati da un angelo che si libra nel cielo impugnando una spada.



Michelangelo, Peccato originale e caccia dal Paradiso terrestre (1510 circa), affresco, particolare. Roma, volta della Cappella Sistina

Assegnando al serpente il volto di donna si consegna all'osservatore lo stereotipo della donna tentatrice. Questa interpretazione viene rafforzata quando, in vari dipinti, si ricorre alla raffigurazione della Maddalena, anche se in quest'ultima le si aggiunge la connotazione di penitente. Sull'evangelico *Noli me tangere* diversi pittori, dal Bramantino al Tiziano, dal Botticelli a Michelangelo, si sono cimentati per risaltare la Maddalena "lacrimosa" inginocchiata davanti alla regalità del Cristo. La Maddalena è la figura, spesso ammantata di rosso, colore che simboleggia la lussuria e la tentazione, che appare affranta e isolata vicino alla regale figura del Cristo.

Acanto a questa visione della donna considerata "oggetto" di peccato, vi è un'altra *ekphrasi* che viene messa in atto e che orienta il processo osservativo: considerare, in modo esclusivo, l'identità della donna nella sua natura generatrice. In molti dipinti medievali raffiguranti le scene del parto non vi erano mai uomini. Un esempio è il dipinto della nascita della Madonna, in cui la vecchissima Anna viene soccorsa dalle amiche, l'intera scena è composta da sole donne, proprio perché il parto era una "faccenda" di donne.

Il modello iconografico della natività di Maria nel Medioevo fu affidato a Giotto nel 1303, che eseguì un dipinto nella splendida Cappella degli *Scrovegni*. Ambientata nella stessa identica abitazione di sant'Anna che appare nell'Annuncio. La scena mostra l'anziana donna che sdraiata nel proprio letto ha appena partorito la figlia Maria fasciata da una levatrice, mentre una seconda donna le sta per porgere qualcosa da mangiare. La scena mostra inoltre altri due episodi: in basso due aiutanti hanno appena fatto il primo bagnetto alla neonata

e l'hanno fasciata, mentre all'ingresso dell'abitazione un'altra fantesca riceve da una donna vestita di bianco un pacchetto di panni.



La natività di Maria (1303) di Giotto

L'immagine si fa racconto, e ci narra della donna madre, delle faccende legate alla cura, entriamo così nel gioco immaginativo, in una drammatizzazione immaginativa e impariamo a tacitare le voci che si oppongono alla pienezza del riconoscimento: la donna non è altro che madre, questo il suo unico ruolo. L'identità della donna era quella di essere sposa di un uomo e quindi a lui dedita. Altra sorte invece quando la donna sceglieva la vita monastica, dove come Virginia Woolf sosteneva poteva avere "una stanza tutta per sè", quindi dedicarsi alla lettura, alla musica, alla preghiera, quindi a quelle forme di libertà, ritmate dalle regole del convento, su cui costruire la propria identità di genere.

Accelerando dal Barocco in poi il contesto cambia, la donna non è incastonata nell'alveo della maternità, ma viene raffigurata secondo la sua appartenenza al contesto sociale e ritratta in "vesti esistenziali" varie, dalla nobildonna aristocratica con un volto raffinato e curato alla mendicante trasandata e con capelli spettinati.

Come esempi, per riassumere queste modellizzazioni, possiamo ricorrere al dipinto di Rembrandt Harmenszoon *Giovane donna al bagno in un ruscello* (1654) e al quadro di Silvestro Lega *Il pergolato* (1860),



Giovane donna al bagno in un ruscello (1654) di Rembrandt Harmenszoon



Il pergolato (1860) di Silvestro Lega

Anche se, a volte, estremamente modellizzate queste nuove forme di raffigurazione tratteggiano il mondo del femminile attraverso relazioni di spaccati di letture d'epoca, e portano a riflettere che quel volto che nel quadro si staglia non è un semplice oggetto, si *volge* allo sguardo di un osservatore e nel momento in cui enuncia si trasforma. Questo concetto trasformativo da dare al quadro, inteso come *dispositivo dialogico* decostruisce ogni possibilità di stereotipare il volto femminile, di catalogarlo in modelli statici.

Un illuminante e interessante video di Philip Scott Johnson, digital artist americano, propone il movimento che il volto femminile, per le sue innumerevoli realtà d'essere dischiude, sottolineando così l'impossibilità di fermarlo in uno standardizzato modello stereotipato. Nel video prodotto dall'artista vengono mostrati, in un'unica sequenza di pochi minuti, cinquecento anni di ritratti femminili nell'arte occidentale¹, in cui possiamo denotare una sovrapposizione di linee e di sguardi che ci riporta a considerare l'immagine della donna nella sua dimensione pragmatica: non c'è più solo un volto figurato, ma la possibilità che queste immagini, che in un *continuum* si susseguono, giungendo da luoghi remoti, risuonino nell'osservatore e ne interrogino il suo mondo. Si alternano, così, volti archetipo della sensualità femminile a volti colti nella loro istantaneità di perfezione, o ancora volti di giovani donne a volti segnati dal tempo, grazie al differente uso di tecniche che li rischiarano o li adombrano.



500 Years of Female Portraits in Western

Tutti questi volti contengono una propria storia, narrano l'essere donna attraverso quella transitoria, luminosa e cromatica scelta pittorica. Ogni rappresentazione si volge verso di noi e ci invita a dialogare: «ci trattiene e ci induce a indugiare in mezzo al frastuono che ci circonda», (Gadamer, 2002, p. 49).

Solo così quel volto del femminile potrà trovare la giusta collocazione, liberarsi dal vincolo della modellizzazione data da un'epoca, da una visione a volte misogina, e attivare la relazione percettiva. Processo percettivo, che è *sia un'attività mentale sia il prodotto di questa attività*, in quanto rinvia contemporaneamente ad una posizione di pensiero e ad una posizione di realtà. La percezione, scrive Merleau-Ponty: «mette capo a oggetti e, una volta costituita, l'oggetto appare come la

¹<https://www.youtube.com/watch?v=nUDIoN-Hxs&t=3s>

ragione di tutte le esperienze che di esso abbiamo avuto o potremmo avere», (Merleau-Ponty, 1980, p. 113).

La percezione è tanto l'atto quanto il prodotto, tanto il riflesso quanto il vissuto, tanto il costruito quanto il dato. "La perception comme "écart": écart veut dire que la perception est dimension du champ, variation d'un champ, distorsion du *pattern of forces*"², "perception: domaine où dimensions et choses mesurées échantent leurs rôles"³.

Le raffigurazioni stipulano, così, con l'osservatore una sorta di *accordo tacito*: vi è una prassi che come osservatore devo seguire che è richiesta dall'immagine stessa. Tanto più è accessibile questo riconoscimento tanto più c'è corrispondenza. "Le immagini sono fatte così: sono a loro modo, simili alle ombre e ai sogni, ma spesso ci basta guardare per sentirci trascinati in un gioco che tocca i nostri affetti, che orienta i nostri pensieri e che ci coinvolge" (Spinicci, 2008, p. 11).

3. Iconografia femminile: conflitto di interpretazioni

In chiusa, per riassumere il percorso ermeneutico svolto, è funzionale al discorso portare in scena un ultimo quadro, il dipinto di Gabriel Metsu *Donna che legge una lettera* (1662). In esso è raffigurata una giovane donna che legge una lettera, mentre la sua fantesca scosta una tenda e scopre un dipinto di acque agitate, forse in allusione al contenuto della lettera. Sullo sfondo di questa storia di naufragi incombenti, uno specchio mostra ciò che causalmente cade sulla sua superficie, il vano della finestra e le tende lo proteggono.

L'immagine si mostra e non vi è bisogno di saper compitare i segni secondo un sistema di convenzioni poiché l'immagine si dispiega *immediatamente* allo sguardo. Il pittore in modo puntuale decide anche di arricchire la scena di particolari: ci fa vedere la foggia degli abiti e la cura nella scelta dei colori. Nella foggia e nel colore vi è la raffinatezza del vestire della dama che legge, mentre di contro la semplicità dei vestiti umili della fantesca. Elemento emblematico di questi ultimi indumenti, il grembiule, oggetto identificativo delle faccende domestiche. In questo quadro, come in ogni quadro, la libertà del rappresentare, cioè del "dire" visivo si lega all'impossibilità del tacere molte altre cose poiché le immagini condividono *vincoli di manifestatività*. Così il dipinto si disambigua e si svela dietro al drappo, alla lettera che si libera dalla busta e allo specchio appeso al muro: il tutto concorre a dialogare insieme all'osservatore di una stessa realtà, quella di un immaginario femminile. Non banalmente ricondotto in una distinzione di ruoli tra una dama e la propria domestica, non troppo semplicisticamente ridotto alla distinzione del saper leggere o meno, ma tale

² «La percezione come scarto: scarto vuol dire che la percezione è dimensione del campo, variazione di un campo, distorsione del "pattern di forze"», M. Merleau-Ponty, *Manuscrits*, Vol. XXI, f. 51[r], (il riferimento è al libro di Arnheim). Per la trascrizione di questo manoscritto e di quelli di seguito menzionati cfr. D. De Leo, *La relazione percettiva. Merleau-Ponty e la musica*, Mimesis, Milano 2008.

³ ² «Percezione: campo in cui le dimensioni, e le cose misurate scambiano i propri ruoli», M. Merleau-Ponty, *Manuscrits*, vol. XXI, f. 7[r].

dispositivo dialogico attiva il processo del riconoscimento in cui si delineano mondi possibili.

Cosa vedo nella condivisione di queste linee, di questi colori, di queste figure che compiono delle azioni, cosa svelano questi vincoli di manifestatività a me che ora sto guardando questo quadro?



Gabriel Metsu Donna che legge una lettera (1665)

Certamente più rappresentazioni coesistono, ma queste raffigurazioni rimandano ad altro.

Proviamo a guardare il quadro da un'altra prospettiva partendo dal perché viene scelto per contestualizzare un percorso narrativo della raffigurazione femminile.

In questo quadro le immagini denotano tre narrazioni distinte:

- il fatto narrato nella lettera come un detto, come una narrazione fatta da altri, che non ci è dato sapere, ma è un qualcosa di precostituito, lettera che il pittore decide di porre in mano alla dama;
- la tempesta raffigurata nel quadro appeso al muro;
- l'immagine riflessa nello specchio.

Consideriamo queste narrazioni in un riconoscimento con le narrazioni del vissuto femminile:

- un detto, che può essere un costrutto a cui la donna non può partecipare, ma deve limitarsi a prendere atto nella lettura. Ed è la narrazione in cui per secoli la donna si è trovata relegata. Il suo destino già scritto appena nasce, appena le viene attribuita l'appartenenza al genere femminile;
- la tempesta raffigurata nel quadro come immagine dei sentimenti, dei tormenti interiori guardati dalla donna come su uno schermo altro, come se si volessero rendere lontani o semplicemente oggettivarli nella narrazione. Anche questo aspetto concorre alla ricostruzione identitaria della donna che prende le distanze dal tumulto delle sue passioni per rimanere nei ruoli che la società le ha dato;
- lo specchio che riflette immagini non nitide, adombrate. Come a rappresentare il difficile e tormentato percorso della ricerca del sé compiuto dalle donne.

Questo *conflitto di interpretazioni* tratteggia tutta la storia dell'iconografia femminile: dall'antichità in cui i tratti femminili si associano alla maternità e alla fertilità, al periodo in cui nell'epoca cristiana è identificata con il ruolo della vergine Maria, a quella in cui è raffigurata in episodi di vita quotidiana o di natura mitologica, contrapposti allo spazio figurativo in cui è rappresentata come donna fatale e pericolosa.

Il volto femminile appare aver una connotazione comune quello sguardo si rivolge verso l'osservatore, non come semplice oggetto da ammirare, ma come simbolo e rivoluzione. Decostruisce quel modello che vuole la donna rinchiusa nell'intimità delle mura domestiche e restituisce un altro orizzonte identitario da interrogare. Quindi, nel guardare da questa nuova prospettiva, il quadro schiude altre direzioni di significatività. Questo perché accade. Robert Hopkins nel suo libro *Picture, Image and Experience. A philosophical Inquiry* (1998), affermava che ciò su cui si fonda il nostro vedere un'immagine non è la percezione ingannevole di un'identità, ma l'afferramento legittimo di una "somiglianza". Possiamo dirlo in maniera più precisa, le rappresentazioni pittoriche ci insegnano a scorgere somiglianze anche là dove non ne avevamo a prima vista colte. Infatti, le immagini hanno sempre una funzione e spesso stringono una qualche relazione con gli oggetti e le cose del mondo.

Abbiamo pertanto un dovere come spettatori: guardare un quadro tenendo presente che le raffigurazioni stringono una molteplicità di relazioni con gli oggetti e con le credenze di cui si intesse la nostra vita, per dare una immagine ai nostri pensieri, tenendo conto che l'immaginazione prende spunto dalle linee, dai colori, dalle figure del quadro, ma li mette in *movimento* imprimendo in loro una direzione immaginativa – un senso appunto.

Il significato che le immagini rivestono per noi dipende dalla dimensione ludico narrativa che fa da sfondo alla loro ricezione. È un mondo che prende forma tra i quattro lati di una cornice, o nel rimando interno di cornici, e nel mentre espone contiene e permette che avvenga la percezione dell'immagine.

Ciò che vediamo quando osserviamo l'immagine ritratta nel quadro non è un segno che rimanda ad altro, ma quello che si determina mediante l'incontro percettivo, nella relazione percettiva è la configurazione di uno spazio figurativo, che ospita oggetti fenomenicamente visibili, anche se non reali. Vediamo volti, vediamo oggetti e nel vedere attiviamo procedure di visualizzazione a partire da queste "visibilità" che possiamo indicare, che si impongono con la loro presenza, come punti di irradiazione di linee interpretative differenti, come entità intersoggettive. Quindi, lo spazio figurativo del quadro, non inteso come oggettivamente chiuso nella locazione dell'immagine, diviene, in questa lettura fenomenologica, uno spazio che si connette con lo spazio dell'osservatore e permette la narrazione immaginativa, quale sistema di rimandi tra possibilità d'azione.

Il quadro è un *tableau vivant*, che utilizza le proprie parti come simbolo generale del mondo e attraverso il quale, di conseguenza, possiamo "visitare" questo mondo, "capirlo" e trovarvi un significato. Questa la via ermeneutica da seguire,

non stereotipata in prospettive a volte misogine, per partecipare dello spazio figurativo dell'iconografia femminile che ogni quadro mirabilmente dischiude.

Bibliografia

Gadamer, H. G. (1972). *Verità e Metodo*, Milano: Fabbri Ed.

Gadamer, H.G. (2002). *Scritti di estetica*, Palermo: Aesthetica, Palermo 2002.

Hopkins, R. (1998). *Picture, Image and Experience. A philosophical Inquiry*, Cambridge: University Press.

Merleau-Ponty, M. (1960). *Manuscrits, Notes de lecture relative aux derniers travaux*, vol. XXI. "Manoscritti inediti" (*Bibliothèque Nationale de France, Département des Manuscrits Occidentaux*).

Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenologia della percezione*, Milano: Il Saggiatore.

Spinicci, P. (2008). *Sime alle ombre e al sogno. La filosofia dell'immagine*. Torino: Bollati Boringhieri.

Woolf, V. (2017). *Una stanza tutta per sé*, Milano: Mondadori.



Luoghi d' «essere» dell'educazione per le giovani donne. Dal Rinascimento all'Età Moderna

Gabriella Armenise (Università del Salento)

1. Premessa

Attraverso la disamina della vita quotidiana delle donne a partire dal tardo Medioevo (De Matteis, M. C. 1981; De Matteis, M. C. 1986) fino all'età Moderna (Zemon Davis, N., Farge A., 2009), si possono rilevare i "luoghi d'essere" dell'educazione, entro cui poter rinvenire le relazioni educative dirette a ridefinire l'identità di genere. Infatti, mediante alcune comparazioni tra modelli educativi indirizzati alle donne, scelte a campione, è possibile gettare le fondamenta dei presupposti ideologici per delineare attraverso la comparazione delle regole, dei precetti e delle ammonizioni i luoghi "abitati dalla donna" passando dal luogo "fisico" al luogo "d'essere".

In generale, si può rilevare come l'Umanesimo rinascimentale, con particolare riferimento all'educazione femminile, continui nel segno della tradizione, nonostante alcuni autori - basti pensare a un Castiglione o a un Erasmo da Rotterdam -, abbiano insistito molto sull'opportunità di una formazione culturale e non esclusivamente morale (Castiglione, 1968; Erasmo da Rotterdam, 1942).

Nel "periodo delle Riforme" ("riforma protestante" e "controriforma cattolica") l'educazione delle giovani fanciulle è sempre intesa entro l'ambito domestico (familiare o matrimoniale). Le posizioni oscillano quindi da quelle conservatrici a quelle più innovative. Queste ultime vorrebbero assegnare anche alle giovani donne gli stessi percorsi di formazione solitamente destinati agli uomini.

Nel "secolo dei lumi", invece, è prospettata sempre un'educazione dal carattere "universale", ma non uniforme. La complessità della questione interessa, indubbiamente, numerosi fattori socio-culturali, tali da giustificare talune interpretazioni o esperienze educative, spesso alimentate dalla volontà di ampliare l'orizzonte educativo femminile o di incentivare la creazione di luoghi specifici, al fine di promuovere una istruzione differenziata.

Esistono, quindi, dei luoghi "privilegiati" per quel che concerne l'educazione femminile nell'arco temporale da noi volutamente scelto ai fini della presente riflessione, che inizia, lo ribadiamo, all'incirca nella seconda metà del Trecento (secolo XIV) con il Rinascimento e prosegue fino alla Rivoluzione francese (XVIII secolo), investendo i più svariati ambiti della vita pratica.

Intendendo avviare uno studio di ricerca interessato al processo di rifondazione dell'educazione femminile, partendo dal tardo Medioevo per arrivare fino alla Rivoluzione francese, occorre prendere in considerazione tutte le fonti disponibili formulate da autori, predicatori, chierici, che sono, molto spesso, intrise da

pregiudizi misogini. Tuttavia, questo tipo di analisi risulta essere molto complessa, anche perché una parte della storia concernente il mondo femminile è strutturata finanche sulla base del linguaggio rivolto alle donne, che si palesa per espressioni dai toni alternativamente arroganti o affabilmente amorosi molto spesso accompagnate da considerazioni insistentemente reiterate sul ruolo ricoperto dalle donne (Casagrande, 1995, p. 188; Casagrande C., Skinner P. 2004) tanto nei luoghi “fisici” (ad esempio: Casa, Chiesa, Corte in cui esercitare l’educazione) quanto nei luoghi “d’essere” (ossia, i “luoghi di vita” relativi alla scelta esistenziale: scelta religiosa, matrimoniale, lavorativa et al.), dove le stesse vengono a connotarsi o, meglio, ad identificarsi secondo uno stereotipo, che rimarrà radicato nell’immaginario per secoli. Luoghi “d’essere” in cui la donna è pur sempre identificata come subalterna all’uomo, quale esecutrice del lavoro di cura della casa, della prole e del marito.

L’intento del contributo è quello di rilevare la possibilità di un varco, apertosi già con Christine de Pizan - portavoce della cultura francese -, all’inizio del XV secolo. Christine de Pizan ci consente, per il tramite di un linguaggio tagliente e perspicace, di scorgere una luce ai fini di una eventuale rivisitazione dei “luoghi del femminile”. Ella, scardinando quelle “prigioni dorate” entro le quali le donne appaiono “incatenate”, ci aiuta a “decostruire” uno “stereotipo di genere” ben radicato nell’immaginario del suo tempo. Infatti, con l’opera *Cité des dames* (1405), dalla quale si evince una attenta analisi della gerarchia sessuale, emerge una rivoluzionaria visione dell’“essere donna”, che è proprio di una tensione educativa entro cui le potenzialità dell’universo femminile non possono essere poste al margine.

Nell’arco temporale qui preso in considerazione (dal Tardo Medioevo al secolo XVIII) va man mano delineandosi, e in maniera sempre più marcata, un’idea di formazione attenta agli spazi in cui la donna gravita, ovvero un’idea di formazione “differenziata” a seconda dei luoghi che finiscono con l’assumere le caratteristiche della stessa donna e diventano espressione dei “luoghi d’essere” di una poliedricità tutta al femminile. Ai fini della ricostruzione di questo intricato tessuto rappresentativo diviene essenziale guardare ai contenuti di alcuni testi tra quelli presenti nella più ampia varietà di fonti disponibili.

2. Dal Tardo Medioevo al Rinascimento

La disamina di norme e precetti comportamentali indirizzate al mondo femminile, unitamente alla lettura delle fonti, consente di accostarci ad un preciso contesto sociale e culturale, che apre la riflessione sulla condizione esistenziale delle donne. Coesiste, infatti, la presenza di testi misogini e testi in difesa delle donne: se i primi tendono a circoscrivere tale mondo in una prospettiva di limitazioni mirate a un percorso sociale e culturale ristretto, i secondi, invece, tendono a difendere la realtà femminile evidenziandone le rispettive capacità e potenzialità.

Si deduce che nell'esaminare la storia dell'educazione femminile occorra anche individuare tutti gli elementi volutamente posti in secondo piano da parte dei commentatori con impostazione ideologica di natura "conservatrice" o, se si preferisce, "tradizionale" rispetto al contesto storico di riferimento. Ciò è essenziale al fine di rilevare un quadro completo della rappresentazione della realtà del tempo, che appare comunque più assimilabile alla visione del mondo maschile secondo una lettura medioevale ideologico-maschilista e non corrispondente a quella concretamente vissuta dalle donne.

Le opere medievali, ad esempio, possono essere classificate (Power 1975) in base a precise linee di ricerca che interessano tanto la disamina delle fonti dirette relative, quindi, ai documenti legati alla letteratura del periodo storico considerato quanto l'aspetto didascalico-moraleggiante. A queste si aggiunga il fattore propriamente formativo tipico del contesto familiare, al quale si accosta la valutazione delle istituzioni scolastiche cittadine e rurali dall'impianto religioso o laico (Klapisch Zuber, 1990). Non si dimentichi, tra l'altro, che l'emergente produzione di testi di "bon ton", atti a fornire consigli, precetti e modelli comportamentali indirizzati al mondo femminile tra i secoli XII e XV, appare degno di nota per gli studiosi del settore, e non solo.

Inoltre, vi è la presenza di alcuni fattori (Kelly, 1990) che possono orientare in particolar modo il processo di disamina del modello educativo femminile medioevale: l'aspetto economico-politico; il dominio/controllo della sessualità femminile da parte dell'uomo; gli stereotipi radicati relativamente alla figura femminile nell'ambito artistico, filosofico e letterario; il ruolo di "potenziale educatrice" assunto dalle donne/madri; la posizione di "discente diligente" ricoperta dalle bambine/fanciulle.

Il contesto storico-ideologico, che si estende dal Tardo Medioevo fino all'Età Moderna, presenta opere pensate quali veri e propri *vademecum* per far sì che le destinatarie degli stessi, per lo più di estrazione popolare e appartenenti alla piccola borghesia, conducano una vita sociale dal "comportamento irreprensibile". Nella maggioranza dei casi chi scrive inquadra la donna come soggetto "subordinato" al consorte/padre, "limitato" a specifici spazi (confinato, quindi, a peculiari ambiti di azione – Casa/Chiesa/Palazzo/Convento/Giardino -), forme di espressione e possibilità (Lettura, Scrittura, Attività artistiche: musica, canto e ballo), da istruire esclusivamente all'*ars amatoria* (sulla base di principi di chiara derivazione borghese) e alla morale. Parimenti inizia ad affermarsi la consapevolezza di dover elevare le donne sul piano culturale, come emerge da alcune produzioni letterarie dedicate all'educazione nelle corti.

In tal senso, sono rilevanti alcune opere francesi del secolo XIII, con autori dello spessore di De Blois e D'Amiens. Con *Enseignements des dames* De Blois propone uno specifico codice comportamentale per le nobildonne affinché tengano un atteggiamento adeguato nel contesto sociale e domestico sul piano relazionale/affettivo, senza porre in ombra l'importanza della cura del corpo (bellezza e abbigliamento) e inevitabili consigli sull'amore. Evidentemente, l'educazione delle giovinette appartenenti alla nobiltà comprende la promozione

dell'arte scrittoria e della lettura, così come la cura della conversazione e l'educazione canora e musicale (compresa l'arte del riuscire a suonare uno o più strumenti), e, ancora, la comprensione di attività come la caccia (in modo specifico con il falcone) o il gioco degli scacchi (Power, 1975, p. 72). In *Enseignements des dames* vi sono veri e propri consigli sul decoro in Chiesa o nel rapportarsi all'uomo (Anderson, Zinsser, 1992, p. 129). Simili consigli sono presenti anche in *Remedes d'amour* o in *L'art d'amour* di D'Amiens. Entrambi gli autori francesi ricordati pongono l'accento sull'importanza della formazione culturale della donna.

Soffermandoci ancora sulla realtà francese (in particolare nei secoli XIII e XIV) rileviamo anche il valore di talune composizioni in rima dai contenuti vari (conosciute come *fablieaux*), che, spaziando dalla satira alla parodia dell'amore cortese, diventano talvolta licenziose. Esse sono spesso contraddistinte da un acceso antifemminismo e da un tono sprezzante nei confronti della licenziosità femminile, che si rintraccia anche in Italia con letterati come Francesco da Barberino (fiorentino vissuto tra il 1264 e il 1348), poeta e al contempo notaio, autore di un trattato in volgare composto nel 1320: *Reggimento e costumi di donna* (Pasquini, 1997, pp. 686-691; Glusiuk, 2016).

L'aspetto più interessante, che emerge dalla rilettura critica del trattato citato, è che la formazione delle donne, i precetti comportamentali e ogni forma di restrizione possano variare in funzione dell'appartenenza ad una differente classe sociale. La prima figura di educatrice deve essere ricoperta dalla madre in quanto il precettore potrebbe accogliere in sé delle insidie, e non è esclusa a priori l'opportunità che anche l'insegnante debba essere una donna, mentre la funzione di controllo resta, in ogni caso, all'uomo (Francesco da Barberino, 1815, pp. 17 - 24)¹.

Con Francesco da Barberino sono ampiamente lodate la pudicizia e la compostezza e si individuano numerosi moniti. Non manca una sorta di *vademecum* comportamentale per il prima e il dopo dell'unione matrimoniale. I moniti si estendono anche alle vedove e a coloro che per età anagrafica non sono più "maritabili". Ogni comportamento della donna è evidentemente legato al ruolo e alle funzioni ricoperte nel contesto socio-familiare. L'autore reputa

¹ In relazione all'insidia apportata dall'insegnante di sesso maschile potrebbe essere rappresentativa la vicenda della storia d'amore di Eloisa e Abelardo, anche se avvenuta in un contesto storico di poco precedente rispetto a quello oggetto di disamina. Abelardo è un importante intellettuale del principio del XII secolo (chiamato anche Pietro Palatino, filosofo, teologo, precursore della Scolastica), mentre Eloisa è un'avvenente nipote di Filiberto, canonico di Notre Dame. Ella viene affidata ad Abelardo perché possa insegnarle la filosofia. Di là dagli eventi della storia (che comprende la punizione di Abelardo, in quanto seduttore), occorre rilevare come lo stesso Abelardo riconosca quale qualità irresistibile dell'amata una spiccata intelligenza ed una elevata propensione culturale, ritenute dallo stesso essenziali nella loro storia d'amore. La promozione culturale di Eloisa diviene un esempio di emancipazione della donna fuori dai canoni temporali. Eloisa rimane vittima delle costrizioni e pregiudizi del tempo: finirà in monastero. Il tempo non è ancora maturo per riconoscere una piena autonomia della donna in merito alle rispettive scelte di vita o sentimentali. L'educazione è un privilegio, pur sempre controllato dalle famiglie e finalizzato ad alcuni obiettivi.

necessario un totale controllo maschile rispetto alle donne, in ogni momento esistenziale (dall'infanzia all'età adulta). Solo le giovani nobildonne possono accedere all'apprendimento della lettura e della scrittura, mentre tali abilità sono ritenute elementi di instabilità sociale se destinate alle classi sociali subalterne.

Le discendenti di alto lignaggio sociale occupano il tempo principalmente con la lettura, ritenuta necessaria per l'avvio delle giovani donne alla vita monacale. Il saper leggere è estremamente funzionale per la lettura delle prediche e dei libri di orazione (tra i quali rientrano quelli dedicati in maniera specifica alle nozze). La lettura, come si rileva dalle fonti esistenti, molto spesso è indiretta, frutto dell'ascolto di opere recitate, cantate o lette. Il controllo della lettura e la trasmissione di tale abilità (ritenuta utile ai fini della gestione delle proprietà, come sostengono più letterati al pari di Francesco da Barberino, ad esempio) preoccupa l'intero universo maschile, già in età medievale.

Sostanzialmente, si intende procedere ad un controllo delle nuove figure emergenti nel contesto sociale. Basti pensare al ruolo assunto dalle predicatrici o, ancora, all'incremento della presenza pubblica femminile nelle piazze (in termini di vita sociale), oltre che nei contesti lavorativi (con particolare riferimento alle mogli dei mercanti o alle tessitrici), nelle confraternite o nei contesti adibiti all'interpretazioni delle sacre scritture.

Sul ruolo del marito e della moglie è illuminante la produzione didattica, mistica e ascetica di Gilberto di Tournai (1200-1284), erudito teologo francescano, che rivolge peculiare attenzione anche alle vedove, prescrivendo loro di condurre una vita virtuosa così da essere un modello femminile di esemplarità. Nella società la vedova, per Tournai, può riconoscersi per aspetti esteriori e morali: viso pallido, vestito a lutto, comportamento ineccepibile scervo dalle tentazioni mondane, spiccata religiosità, rinuncia a risposarsi, atteggiamento caritatevole verso i bisognosi (Glusiuk, 2017, pp. 75-84).

Ogni processo formativo è indirizzato principalmente nei confronti di coloro che appartengono ad importanti casati o intendono intraprendere la vita religiosa. In definitiva, si è molto più esigenti nei confronti delle fanciulle appartenenti ad una classe sociale elevata, le quali possono evidentemente optare tra modalità differenti di apprendimento, dipendenti dalla disponibilità economica della famiglia di provenienza. Il processo di formazione può essere espletato, quindi, presso la Corte, la Scuola di un Convento o in Casa, mentre i contenuti delle materie sono adeguati allo *status* sociale.

La forma di istruzione più diffusa è quella somministrata in casa: non ci si aspetta dalle figlie di un nobile la conoscenza delle materie del *trivium* o del *quadrivium*; è, tuttavia, sufficiente la trasmissione delle norme comportamentali di base, unitamente a precise competenze e abilità, così da poter riconoscere i giochi di società, riuscire a narrare delle storie, avvicinarsi consapevolmente alle differenti forme d'arte (canto, danza, musica).

Sia l'istruzione superiore sia la pratica musicale del canto e/o di uno o più strumenti musicali sono possibili in Convento o nell'ambito della famiglia, ma solo se si è in piena conformità con regole di controllo e riservatezza, cui le fanciulle

devono adeguarsi (Caraci Vela, 2010, pp. 33-34). Queste ultime, infatti: devono: 1. essere ordinate, saper parlare e tacere in qualsiasi circostanza – in casa e nei banchetti, ad esempio -; 2. evitare di gesticolare, bere o accompagnare con il sorriso lo sguardo; 3. tenere sempre gli occhi bassi in casa, nei giardini e nei luoghi pubblici; 4. evitare di guardare con insistenza i fanciulli (così da non autorizzarli a corteggiarle) in qualsiasi circostanza pubblica o privata; 5. cantare, ballare o suonare uno strumento musicale solo su esplicita richiesta dei genitori o delle compagne, ma non prima di aver opposto un po' di resistenza; 6. considerare la propria camera come luogo privilegiato, entro cui poter esprimere i propri pensieri liberamente con le dame di compagnia, e rifugio sicuro dalle insidie dei giovani pretendenti. A tutto questo si aggiunga che non devono mai restar sole in Chiesa, in Casa e nei luoghi pubblici dove si richiede il rispetto del "bon ton", in linea con i precetti educativi materni o, in alternativa, delle dame di compagnia e delle balie. Tali regole sono spesso associate ad esplicite e ripetute "professioni di umiltà", da intendere come strumento della volontà divina ed espressione di conclamata sottomissione alle figure degli educatori, ossia familiari, clerici e laici (Barberino, 1815; Ferrari, 2010; Caraci Vela, 2010, p. 34).

Le donne in età da matrimonio devono far tesoro degli insegnamenti appresi durante la fanciullezza e comportarsi sempre con il dovuto decoro per non rovinare la propria reputazione. Per questo, letterati come Francesco da Barberino, per esempio, consigliano di mantenere la distanza dai balconi, dai chiostrì, dai luoghi pubblici e prescrivono alle fanciulle in età da marito di restare chiuse nelle proprie stanze, esattamente come le bambine.

Relativamente al processo di formazione maschile in tutte le sue fasi, nel medesimo contesto storico-ideologico, le fonti documentali disponibili ci informano ampiamente su due elementi: 1. inizia a sette anni con la frequenza delle scuole; 2. spesso i padri assumono in prima persona l'onere di educare i figli, insegnando loro quanto necessario per comportarsi bene nella classe sociale di appartenenza.

Significativo è il ruolo assegnato alle madri nel processo di formazione. Spetta a queste ultime il compito di educare anche i figli maschi alle buone maniere e alla vita religiosa, almeno fino al momento in cui gli stessi passano alle cure dirette del padre o di altro educatore designato da quest'ultimo a tale compito. La funzione di istruire le bambine è delegata prevalentemente alle madri fino all'età scolare. Esse, dall'infanzia alla fanciullezza, sono tenute ad acquisire tutte le competenze, o per meglio dire "doveri", della "futura moglie", ossia guida della casa, tessitura, ricamo, cura dei più piccoli (prima fratelli e poi figli).

Se, invece, si opta per la presenza del precettore anche per le figlie (solitamente monaci o preti disposti a trasferirsi presso le abitazioni per il tempo necessario a formare i figli maschi), nella maggior parte dei casi, prevale la lettura di testi chiaramente misogini (Powen, 1999). Con tale retaggio culturale indotto, gli

adolescenti vedranno le donne principalmente quali madri votate alla dedizione totale verso il marito, la dimora e le figlie e, talvolta, principio del “male”².

Il tema dell’inferiorità femminile, conseguente alla mancanza di una formazione adeguata, anticipa quello della disputa sui sessi (*querelle des femmes*), ripreso da alcune petrarchiste (si pensi alla Perotti) o dalla già ricordata Christine de Pizan, autrice, tra l’altro, del *Livre des trois vertus à l’enseignement des dames* (composto tra il 1385 e il 1405). Agli Albori del XV secolo l’analisi della gerarchia sessuale fornita da Christine de Pizan (o Cristina da Pizzano), con l’opera *Cité des dames* (1405), si rivela determinante: ella racconta di aver ricevuto la visita di tre donne, Ragione, Rettitudine e Giustizia, che la invitano a costruire una fortezza per difendere le dame dalle maldicenze e dai pregiudizi avversi.

Christine de Pizan propone una nuova prospettiva culturale per le sue contemporanee in quanto l’inferiorità delle donne è dovuta a una costruzione sociale di costrizione tra le mura domestiche e non a una realtà effettiva. Essa si basa sulla ricostruzione della rispettiva dignità culturale, che pone le donne anche al di sopra degli uomini sul piano ontologico ed intellettuale e le rende promotrici di corti, nelle quali queste “governano” con progetti avanzati e innovativi. Cristina da Pizzano immagina una ipotetica città delle dame nelle quali esse sono alla guida non solo per un mero potere derivante dalla posizione di comando assunta, ma per meriti e qualità proprie che le rendono superiori o pari agli uomini stessi. I meriti individuali prendono il sopravvento e non si inseguono i modelli propriamente maschili.

È questa una proposta di originale costruzione dell’identità intellettuale. Tale utopico modello (Caraffi, 1997) sembra essere confermato da personaggi storici reali, come Isabelle d’Este o Eleonora d’Aragona, e diviene concreta espressione di questa metamorfosi sotto il profilo sociale di una donna che intenda impadronirsi della propria identità e aprire una riflessione consapevole su ciò che “sente e sa del suo essere donna”, mutando finanche i “ruoli di genere”, a cominciare dalle case dei regnanti e nelle relazioni con i propri sudditi.

Poche e imprecise sono le fonti relative alle discipline insegnate presso le scuole dei conventi. Dalle fonti risulta, almeno fino alla fine del XIV secolo, che le fanciulle apprendessero a leggere e a scrivere in latino unitamente ai principi della dottrina cristiana.

Il livello di formazione è generalmente elevato, in tale contesto. In seguito, però, esso perde in qualità. Infatti, considerato l’elevato costo di tale formazione, alcuni

² Nel *Libro dei buoni costumi* di Paolo da Certaldo (mercante fiorentino del XIV secolo) dove sono espressi dei consigli in tema di attività mercantile, si guarda con attenzione alla quotidianità e alla morale del tempo con particolare riferimento alla condizione femminile. Vengono affrontati il tema della castità e del buon nome e sono palesi i pregiudizi, esistenti al tempo, diretti a considerare ogni donna fonte di pericolo/male. Da qui il monito costante a sorvegliare i comportamenti delle proprie mogli o figlie (ritenute le sole “colpevoli”, e quindi oggetto di punizione, anche quando lo sguardo maschile si fosse posato solo fugacemente sulle stesse). Con particolare riferimento alla formazione della prole si accentua l’opportunità di una netta differenziazione: alla donna spetta principalmente l’arte del cucito e della cucina (Paolo da Certaldo, 1360; Schiaffini, 1945; Ferrari, 2010).

insegnamenti vengono abbandonati gradualmente, già a partire da questo secolo. Basti pensare all'insegnamento del latino e, nel secolo successivo, anche del francese.

La situazione formativa varia, ovviamente, in relazione alla condizione economica e alla futura destinazione sociale delle allieve. Le nobili possono permettersi scuole più costose e prestigiose dal punto di vista culturale. Entrando in monastero, le fanciulle ricevono un'educazione adeguata al ruolo ricoperto, e la loro crescita culturale non dipende più dalla famiglia. Le bambine appartenenti alla nobiltà possono essere destinate, dopo tale processo formativo, al matrimonio precoce o al Convento.

3. Umanesimo, Rinascimento, Illuminismo

L'umanesimo e il Rinascimento sono realtà culturali estremamente intrecciate e complesse, che iniziano in Italia già nel tardo Medioevo (Klapisch Zuber, 1990). Esse si presentano quale elemento di frattura e al contempo di continuità con l'epoca precedente. Sebbene già nel Medioevo si fosse mitizzato il mondo greco-romano, Umanesimo e Rinascimento recuperano i valori e i significati del "mondo classico", riscoprendo la centralità dell'uomo. Di conseguenza, si ha un nuovo approccio all'educazione, dove le istituzioni ecclesiastiche diventano marginali. Infatti, i ceti dominanti (la nobiltà e l'alta borghesia emergente, seppur in misura minore) prediligono nella dimora la presenza di un precettore laico o religioso. In generale, le autorità comunali prestano maggiore interesse rispetto alla costituzione di istituzioni educative (Gagliardi-Savelli, 2020). La cultura e i contenuti dell'Umanesimo diventano il fulcro di un percorso formativo che si estende nella sua struttura dalle Elementari all'Università. In Italia, in particolare, paese tra i più avanzati nel periodo considerato, nascono scuole finalizzate alla formazione socio-culturale per il "ruolo" ricoperto nel contesto sociale: il principe (in riferimento al quale si può rimandare alle proposte educative di un Vergerio, un Filelfo o un Piccolomini, tra i tanti); la prole (si pensi a un Vegio); i cortigiani (si guardi a un Castiglione); le donne (si pensi alle opere di Bruni e Alberti) (Garin, 1958, pp. 505-718).

In Italia sono rilevanti le scuole di Guarino Veronese e quella di Vittorino da Feltre, mentre nel resto d'Europa vi sono numerosi esempi di innovazione educative (come i Convitti), che influenzeranno l'organizzazione della vita dei Collegi diffusi in maniera predominante a cavallo tra i secoli XV e XVI.

Gli umanisti del XV e XVI secolo aprono una prima riflessione sul tema della didattica e dell'educazione. Si pensi ad Erasmo da Rotterdam (1466 o 1469-1536), promotore di un'educazione da avviare fin dalla prima infanzia, attenta alle esigenze della natura della stessa. Il filosofo e scrittore Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), invece, è precursore dell'idea di formazione dell'uomo saggio, ripresa in seguito da altri intellettuali (Locke e Rousseau).

In realtà, a livello di formazione primaria non vi sono novità sostanziali. La metodologia di studio e di apprendimento degli argomenti è la stessa dei periodi precedenti (il Medioevo, il mondo greco-romano); si può notare, inoltre, che le proposte degli autori sopra citati sono indirizzate prevalentemente alla futura classe dirigente, secondo un modello di equilibrio ed armonia tipico del Rinascimento.

In tale contesto, comunque, si apre una riflessione rinnovata sulla questione della donna, vista come oggetto di reale attenzione. Si riflette, sostanzialmente, sui temi di inferiorità e superiorità della stessa, al fine di definire norme comportamentali sempre più adeguate ad una donna borghese, che si propone quale alternativa rispetto all'antico modello di "donna aristocratica".

Questo è il tema affrontato da Ludovico Dolce (1508-1568), umanista e studioso veneziano, nel *Dialogo della institution delle donne secondo i tre stati che cadono nella vita humana* del 1545 (Dolce, 1545). Per Dolce, la formazione della donna si sviluppa in ogni fase esistenziale, nel segno dei buoni costumi e virtù, entro cui non manchi la presenza dei precetti religiosi.

La formazione culturale deve essere mirata all'edificazione della bellezza spirituale, così da seguire un contegno di verginità e castità, evitando l'ozio e il male. Tutta la vana superficialità e ogni forma di vizio (lusso, ornamenti di bellezza, giochi d'azzardo) sono banditi. Solo il padre ha il diritto/onere di scegliere il giusto sposo (Boubara, 2020; Boubara 2021, p. 58).

La preoccupazione formativa elaborata da Dolce, quindi, si direziona verso un modello educativo attento allo stato sociale della donna "borghese" del secolo XVI: Vergine in attesa di matrimonio; Sposa e Madre; Vedova devota alla memoria del marito. Egli non guarda più al luogo "fisico" in cui esercitare l'educazione, ma al luogo "di vita" o, per meglio dire, alla "scelta esistenziale": matrimonio, vocazione religiosa.

L'autore non esamina più gli atteggiamenti che la donna deve assumere, ma attenziona le sue virtù. Egli propone un modello di donna che sappia ricoprire con abilità il ruolo di moglie, madre, padrona ideale, cioè che riesca a mantenere la concordia familiare, gestire la gelosia, educare la prole con disciplina, governare la casa per tutta la famiglia, onorare sempre con comportamento virtuoso il focolare domestico, sè stessa e il marito. Già con Dolce, si potrebbe asserire: il luogo "fisico" cede il posto a quello "d'essere". Vi è una particolare attenzione alla formazione della maritata ad esempio, secondo le virtù d'obbedienza e castità.

Tanto in Francesco da Barberino quanto in Lodovico Dolce emerge il termine della "convenienza" come principio cardine dei precetti morali. Concetto che, fondamentalmente, si ritrova anche in Giovanni Della Casa (1503-1553) esponente tra i più significativi del Cattolicesimo durante il Concilio di Trento e autore del *Galateo. Ovvero dei costumi* del 1558, nel quale Della Casa afferma: «che si convenga di fare per potere, in comunicando ed in usando con le genti, essere costumato e piacevole e di bella maniera; il che è nondimeno è o virtù o cosa a virtù somigliante» (Della Casa, 1998, p. 4). Della Casa non si sofferma sul processo di controllo razionale delle passioni e considera, semplicemente, che occorra

formare una condotta sociale adeguata, imperniata sul principio della “convenienza”, da intendere come principio cardine dei precetti morali.

Il concetto di “convenienza” domina nei trattati italiani ed è elemento che li distingue da quelli francesi, nei quali diviene centrale una accurata analisi delle passioni e il loro controllo sotto il profilo razionale, che perdura anche nel secolo seguente, come si evince dall’opera di Jean Francois Senault (*L’usage des passions* del 1641), allievo di Pierre de Bérulle, fondatore degli Oratoriani (1611) (Casale, 2010, pp. 151-164).

Seguire la convenienza, nella realtà del tempo, vuol dire conformarsi a un modello maschilista/impositivo. Di certo, non si presta attenzione a ciò che la donna vorrebbe essere. Evidentemente, dall’evoluzione del dibattito che ha caratterizzato il passaggio dal secolo XVI al XVII - anche alla luce della comparazione dei pensieri italo-francesi-, si rileva che la valutazione dell’elemento passionale diventerà per alcuni fondamentale anche ai fini di una riflessione sulla condotta sociale, mentre la morale non è intesa come questione prettamente privata. Il che comporta che la morale debba educare alla vita sociale, che, in ogni caso, non può prescindere dalla passione del singolo.

Ne consegue che il carattere individuale delle passioni non sia, di per sé, fattore sufficiente per negarne il significato da un punto di vista sociale: le passioni consentono al soggetto di andare oltre sé stesso. E si comprende, quindi, il motivo per il quale le analisi delle passioni e il conseguente controllo razionale possano divenire fattori cardine del precetto morale. Siamo ancora lontani, ovviamente nei due secoli considerati, da una posizione pienamente libertaria della donna.

Dalla valutazione complessiva dell’evolversi del pensiero nei periodi esaminati emerge un interesse sempre più marcato nei confronti delle donne e la loro condizione. L’attenzione rispetto a un’idea di donna che è “altro” rispetto a canoni mediati da un pensiero maschilista, presente dal Medioevo fino alla Controriforma (Sberlati 2016), spazia nell’interesse collettivo dalla psicologia all’anatomia, per riguardare anche le professioni e la dimensione socio-culturale del tempo.

L’*incipit* del cambiamento nei rapporti tra “maschile” e “femminile”, sotto il profilo culturale, e alla luce delle fonti disponibili, sembrerebbe collocarsi tra il 1520 e il Concilio di Trento (1545-1563). Le donne, in questo periodo, si rendono promotrici di alcuni circoli culturali o discutono e approfondiscono questioni teologiche; si pensi a Renata di Francia, moglie di Ercole II d’Este, ideatrice di un importante circolo culturale; e, ancora, a Margherita d’Angoulême, sostenitrice degli evangelici.

Nel passaggio tra Rinascimento e Illuminismo vi è una diversificazione del modello educativo in relazione all’identità sessuale rispetto al periodo precedente, che, invece, è legato alla differente situazione sociale dei discenti. Ovviamente, le conoscenze di base (leggere, scrivere e far di conto), rappresentano un processo di acculturazione parziale, in quanto una scelta selettiva dei programmi favorisce l’educazione dei fanciulli rispetto alle giovani donne per qualità, finalità e consistenza di contenuti.

Tuttavia, come ben sottolinea Sonnet:

La differenza delle poste in gioco nella formazione delle une e degli altri defrauda le prime di qualsiasi emancipazione attraverso il sapere. Alle giovani donne è concesso solo un sapere incompiuto o rigidamente controllato. Ma a dispetto degli ostacoli che rallentano l'accesso delle donne a conoscenze utili e autonomamente monetizzabili, i progressi dell'alfabetizzazione femminile nei secoli XVII e XVIII stanno a testimoniare l'avvio di un processo irreversibile (Sonnet, 2009, p. 120).

Si rileva, pertanto, un processo "involontario" di emancipazione delle donne, in quanto l'accesso a una cultura, anche "parziale", è già un passo avanti rispetto al retaggio precedente. Esso sarà il primo tassello per le conquiste sociali, in termini di emancipazione, ottenute nel XX secolo.

Nel "secolo dei lumi", invece, è prospettata un'educazione "non uniforme, seppur universale". Un modello in tal senso è fornito da Gaetano Filangieri (1753-1788) che nel dedicare un libro intero all'educazione dal titolo *Delle leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica. Libro IV della Scienza della legislazione* (1785), propone un'idea della stessa differenziata tra le classi dirigenti e le classi popolari, e, con particolare attenzione alle donne, suggerisce un'educazione "domestica" finalizzata all'esclusivo interesse della famiglia:

La società non è composta di soli uomini, le donne formano la metà almeno dei suoi individui. Esse generano i cittadini, esse li nutrono e li educano ne' primi anni della vita; esse spargono i primi semi del vizio o della virtù ne' loro teneri cuori, esse suggeriscono i primi errori o le prime verità; esse fanno la gioia o la tristezza delle domestiche mura; esse dividono, diminuiscono e accrescono le nostre sciagure, i nostri timori e le nostre speranze. La società, della quale noi ci occupiamo, dev'essere composta di famiglie, e l'amministrazione interna della famiglia richiede la vigilanza e le cure d'uno de' suoi individui [...]. L'abito e l'istruzione di questo domestico ministero rendono necessaria la domestica educazione per le donne. Una educazione pubblica, privandole di quest'abito e di questa istruzione, le distoglierebbe dalla loro destinazione; le renderebbe meno atte a soffrire i pesi ed a sentirne i piaceri; le renderebbe meno familiari, rendendole più sociali (Filangieri, 1922, pp. 201-202).

Fra il XVI e XVII secolo, i riformatori cattolici vedono nella bambina una "potenziale educatrice" in quanto "futura madre". Questa consapevolezza incentiva la promozione di una istruzione generalizzata della donna, fondata sulla lettura ed il catechismo, da estendere ben presto a tutte le classi sociali attraverso le Congregazioni interessate all'educazione femminile e finalizzate alla formazione delle "buone madri cristiane". Le fanciulle di estrazione sociale meno elevata studiano in scuole istituite con fine caritatevole, il cui impianto resterà tale, senza particolari evoluzioni, per più di tre secoli. Le fanciulle appartenenti a ceti facoltosi sono accolte in pensionati gestiti dai Conventi.

Nel corso del XVII secolo, in Francia, in ogni genere letterario (epistole, commedie, romanzi) e nella maggior parte dei salotti culturali francesi, la questione dell'educazione femminile con riferimento alle opportunità offerte da un sapere equilibrato - evidentemente da rinnovare nei programmi - e da una istruzione femminile, consona alle variate esigenze socio-culturali, diventano oggetto

dominante di riflessione. A questi argomenti si accosta un vivace dibattito sulle capacità intellettuali della donna, molto apprezzate da coloro che non siano condizionati da un retaggio culturale misogino.

Mary Astell (1666-1731), fondatrice di una scuola a Londra al principio del XVIII secolo (Sonnet, 2009, pp. 124), auspica una sempre maggiore coscienza delle rispettive potenzialità intellettuali per le donne, fino ad allora limitate dalla vita "domestica" (prevalentemente familiare e coniugale), e consiglia loro di unirsi in "Collegi" laici, in controtendenza con quelli del tempo, per fondere le rispettive "solitudini" e promuovere un processo di acculturazione in "completa autonomia e collaborazione". In tale contesto, la revisione dei programmi e della formazione morale diventano essenziali, così da restituire alla famiglia una giovane dai buoni sentimenti (anche religiosi), coltivata nell'intelligenza e nella ragionevolezza.

4. A chiosa

A partire dal Tardo Medioevo, per giungere al XVIII secolo, è evidente che, una volta presa consapevolezza dell'importanza di istruire le fanciulle, occorra guardare con sempre maggiore attenzione ai *luoghi d'essere dell'educazione* (*Casa, Convento, Scuola primaria*) e modificarne, ancora, con altrettanta consapevolezza e coscienza le finalità educative.

Con la sola rilevante eccezione del progetto di riforma educativa proposta Jean Antoine Nicolas Caritat (Marchese de Condorcet, 1743-1794), che sostenendo l'uguaglianza tra uomo e donna, reclama l'insegnamento nelle classi "miste", tutti gli altri programmi, nei differenti contesti sociali, continuano a confinare le donne, anche nelle competenze, in una "dimensione domestica", basandosi sempre sugli stessi stereotipi (Caritat de Condorcet, 1911).

Essendo private dei diritti fondamentali ed essendo escluse dall'accesso alle funzioni politiche, alle donne viene riproposta un'istruzione di livello perlopiù elementare e si dovrà attendere ancora un secolo per superare tale costrizione (Sonnet, 1987; Sonnet, 1991, p. 129; Sonnet, 2009).

Partendo dalle riflessioni avviate da Christine de Pizan (Caraffi, 1997), quindi, si comincerà a rivalutare a pieno la scienza delle donne, senza sminuirne il valore ricoperto nel buon governo del "quotidiano" in cui, da sempre, hanno operato attivamente con l'obiettivo di soddisfare i bisogni naturali, concreti e spirituali dell'intera Comunità.

Nel corso del tempo, le donne hanno conquistato da sole, talvolta anche con l'aiuto di alcuni intellettuali uomini, in maniera graduale ma inarrestabile, il diritto di accedere a una istruzione paritaria nei contenuti e finalità.

Ciò si è reso inevitabile, diventando necessaria una loro presenza attiva, professionale e culturalmente adeguata, nell'economia delle due Grandi Guerre. Tutte le società evolute, di conseguenza, non hanno più potuto marginalizzare la presenza delle donne e trascurarne la preparazione culturale.

Si comprende il proliferare di riforme scolastiche e proposte educative susseguite fino ai nostri giorni, così da garantire alle donne pari opportunità dal punto di vista culturale/formativo o socio/politico e porre tanto queste quanto gli uomini in maniera appropriata dinanzi all'idea di "differenza".

Differenza quale concreta possibilità di reciprocità, nel senso di "rimando agli altri" per comprendere appieno l'"umano" nella sua "completezza" e porsi con spirito critico nei confronti della realtà socio-culturale, nella quale uomini e donne vivono ed operano, per esplorarla con ottica "rinnovata", e in maniera sempre più consapevole, senza lasciarsi condizionare da stereotipi o pregiudizi.

Bibliografia

Anderson, B. e Zinsser, J. P. (1992). *Le donne in Europa. 2. Nei Castelli e nelle città*. Roma-Bari: Laterza.

Boubara A. (2020). I ragionamenti di Lodovico Dolce sulla Institution della vergine. *Revista de la Sociedad Espanola de Italianista* - Vol. 14 (pp. 51-59).

Boubara, A. (2021). Lodovico Dolce nella storia delle idee femministe. *Revista internacional del Pensamento Politico - I Epoca* - Vol.16 (pp. 149-160).

Caraci Vela, M. (2010). La dama di palazzo e il "nobile ornamento". L'esercizio della musica come spazio di libertà e di cultura. In Ferrari, M. (a cura di) (2010). *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press - Editoria Scientifica, pp. 31-43.

Caraffi, P. (a cura di) (1997). De Pizan. *La Città delle Dame*. Milano-Trento: Edizione di Earl Jeffrey Richards.

Caritat de Condocet (1911). *Le memorie sull'istruzione pubblica*. Milano: Società Editrice D. Alighieri.

Casagrande, C. e Skinner, P. (2004). *Donne tra Medioevo ed età Moderna. Ricerche*. Bologna: Viella.

Casagrande, C. (1995). *Religiosità penitenziale e città al tempo dei costumi*. Roma: Istituto Storico dei Cappuccini.

Casagrande, C. (1997). *Prediche alle donne del secolo 13 (Testi di Umberto da Romans, Gilberto da Tournai, Stefano di Borbone)*. Milano: Bompiani.

Casale, R. (2010). L'educazione delle passioni: una questione di Stato. In Ferrari, M. (a cura di) (2010). *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press - Editoria Scientifica, pp. 151-164.

Castiglione, B. (1968). *Il Cortigiano*. Novara: Edizioni per il Club del Libro.

De Matteis, M. C. (1981). *Idee sulla donna nel medioevo*. Bologna: Paron.

De Matteis, M. C. (1986). *Donna nel Medioevo: aspetti culturali e di vita quotidiana*. Bologna: Patron.

Della Casa, G. (1998). *Galateo, ovvero dei costumi* (1558). Milano: Garzanti.

Dolce, L. (1545). *Dialogo della institution delle donne secondo i tre stati che cadono nella vita humana*. Venezia: Gabriele Giolito de' Ferrari.

Erasmus da Rotterdam (1942). *Dell'educazione tempestiva e liberale dei fanciulli. Del metodo di studiare, leggere e interpretare gli autori*. Torino: Tipografia San Giuseppe degli Artigianelli.

Ferrari, M. (a cura di) (2010). *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press - Editoria Scientifica.

- Filangeri, G. (1922), *Delle leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica. Libro IV della Scienza della legislazione*. Torino: F.lli Bocca.
- Francesco da Barberino (1815). *Del Regimento e de' costumi delle donne*. Roma: Stamperia dei Romanis.
- Gagliardi, I. e Savelli, A. (2020). Donne e scritture, racconti e storie. Su un recente monografico di "Ricerche Storiche". *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2 n1S/2020 (pp. 317-332). Bologna: University Press.
- Garin, E. (1958) (a cura di). *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*. Firenze: Giuntine/Sansoni.
- Glusiuk, A. (2016). L'educazione delle ragazze nel XIV secolo. *Saeculum Christianum*, t. XXIII, pp. 93-102.
- Glusiuk, A. (2017). Come doveva comportarsi una donna e quali erano i suoi doveri? Indicazioni suggerite al pubblico femminile in alcune prediche di Gilberto di Tornai. *Saeculum Christianum*, t. XXIV, pp. 75-84.
- Kelly, J. (1990). Tuvieron las mujeres Renacimiento?. In Amelang, J. e Nash, M. (a cura di) (1990). *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporanea*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, pp. 93-126.
- Klapisch Zuber, Ch. (a cura di) (1990). Duby, G. e Perrot, M., *Storia delle donne in Occidente. Il Medioevo*. Roma-Bari: Laterza.
- Pasquini, E. (1997). Francesco da Barberino. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (pp. 686-691). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Power, E. (1975). *Medieval Women*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sansone, G. (1995) (a cura di). *Da Barberino. Reggimento e costumi di donna*. Roma: Zauli Editore.
- Sberlati, F. (2016). Dalla donna di palazzo alla donna di famiglia. Pedagogia e cultura femminile tra Rinascimento e Controriforma. In *I Tatti Studies in the Italian Renaissance*. Vol. 7 (pp. 119-174). Chicago: The University of Chicago Press.
- Schiaffini, A. (a cura di) (1945). Paolo da Certaldo, *Il libro di buoni costumi*. Firenze: Le Monnier.
- Senault, J. F. (1641). *De l'usage des passions*. Paris: Veuve Camusat.
- Sonnet, M. (1987). *L'éducation des filles au temps des Lumières*. Paris: Les edition du Cerf.
- Sonnet, M. (1991). L'educazione di una giovane. In Duby, G. e Perrot, M. (2009). *Storia delle donne. Dal Rinascimento all'età Moderna*, Roma-Bari: Laterza, p.119-155.
- Sonnet, M. (2009). L'educazione di una giovane. In Zemon Davis, N. e Farge, A. (a cura di) (2009). Duby, G. e Perrot, M., *Storia delle donne. Dal Rinascimento all'Età Moderna* Roma-Bari: Laterza, pp.119-155.
- Zemon Davis, N. e Farge, A. (a cura di) (2009). Duby, G. e Perrot, M., *Storia delle donne. Dal Rinascimento all'Età Moderna*. Roma-Bari: Laterza.

Morando in arte. Aprender en una notaría rural catalana en el siglo XIV

Jordi Saura Nadal (Universitat de Barcelona)



1. Introducción

Como en otras muchas profesiones de la Edad Media, el oficio notarial requería de un tiempo de aprendizaje. Normalmente, estos conocimientos teóricos y, sobre todo, prácticos de la nueva profesión se adquirían en una notaría, conviviendo profesional e incluso personalmente a diario con un notario experimentado, quién enseñaba al joven aprendiz todo lo necesario para desarrollar correctamente las funciones notariales.

En las ciudades o villas más importantes de Cataluña lo común era establecer los términos del aprendizaje en un contrato - normalmente en la misma notaría - entre el profesional y el aprendiz (Hernando, 2005). Es por ello que, aunque se precise de estudios más exhaustivos, conocemos algunos datos sobre la prosopografía de los nuevos aspirantes al oficio, y también, de manera aproximada, la metodología educativa empleada y las condiciones en que se desarrollaba esta educación especializada.

Contrariamente, en las zonas rurales catalanas, es poco común encontrar este tipo de documentos, más aún los referidos al trabajo notarial. Además, ante la falta de estudios sobre el tema, desconocemos algunas cuestiones tan importantes como quién eran los jóvenes aprendices y qué relación mantenían con el maestro; cuál era su preparación o educación previa al inicio del aprendizaje; cómo se realizaba éste y durante cuánto tiempo; e, incluso, el resultado final, es decir, si finalmente el aspirante llegaba a ser notario.

En el presente trabajo se pretenden resolver algunos de estos interrogantes, tomando como muestra de estudio la pequeña escribanía de la villa de Rupià (Cataluña) durante el siglo XIV. A través del análisis de la documentación disponible, tanto notarial como episcopal, se pretende el estudio del proceso formativo del oficio notarial en el ámbito rural, desde su génesis - con el aprendizaje de la escritura -, hasta la obtención del título de notario, ofreciendo nuevos datos para el conocimiento de este fenómeno.

2. La enseñanza de la escritura

Uno de los pilares de la formación educativa de muchos jóvenes aprendices en la Edad Media era el aprendizaje de la escritura. De hecho, el estudio de las primeras letras y de los rudimentos esenciales de la gramática latina eran el núcleo principal del programa académico de las escuelas de artes liberales urbanas (Hernando,

2005, p. 948). En las ciudades medievales, como Barcelona o Girona (Perarnau, 1977; Batlle, 1979; Marquès, 1993), aunque no había un modelo educativo unificado, existía una amplia red de escuelas, tanto catedralicias como municipales y privadas, que hacían especial incidencia en la instrucción gráfica elemental de los alumnos. Incluso en muchos de los contratos de aprendizaje de oficios se incluía una cláusula que estipulaba la obligación del maestro a enseñar a leer o a escribir a su aprendiz (Hernando, 2005, p. 950-951), en una época en que los límites entre educación, profesión y vida privada eran precisamente muy difusos (Ariés, 1973/1987).

Por el contrario, el panorama educativo era muy diferente en las pequeñas villas del mundo rural, donde el primer contacto con las letras era mucho más complicado. En un contexto de analfabetismo generalizado, con una población mayoritariamente dedicada a las labores agrícolas, sólo un puñado de familias podía permitirse el lujo de mantener la *escolarización* de un hijo. De hecho, muchas veces esta cuestión quedaba en manos del heredero, quién en el documento de heredamiento realizado por sus padres podía comprometerse a sostener la educación voluntaria de un hermano menor. Tal es el caso, por ejemplo, de Pere Rabiol, de Parlavà, quién en 1374 se comprometía con sus padres a mantener durante diez años los gastos derivados de la provisión y formación en letras de su hermano Guillem (vestido, calzado y salario del maestro), para que pudiera estudiar en una escuela con algún maestro¹.

Sin embargo, en las zonas rurales el papel desempeñado por la Iglesia en la primera formación de los jóvenes era sin duda fundamental. La centralidad de la parroquia en la vida cotidiana de las pequeñas villas absorbía, además, la iniciación en el mundo de la escritura. En la parroquia local, ciertos niños, justamente llamados *escolans* en catalán, además de ayudar en el culto aprendían también a leer y a escribir sirviéndose de los libros litúrgicos (Marquès, 1993, p. 274). De hecho, la utilización de dichos volúmenes por estos aprendices suscitó, a veces, las protestas de la comunidad en las visitas pastorales, ya que los libros, muy deteriorados en manos de los jóvenes, habían de ser renovados a cargo de la obra. Dicha oposición de los parroquianos incluso llegó al pleito judicial en casos como el de la localidad de Estanyol, en 1372².

La conservación de algunos de los inventarios de bienes de estas pequeñas iglesias rurales nos permite vislumbrar qué tipo de volúmenes podrían haber sido empleados para el aprendizaje. Así, por ejemplo, en la relación de bienes de la parroquia de Rupjà fueron encontrados por el notario una docena de libros utilizados para el coro y el altar, entre los cuales un *Pistoler*, un *Avengelist*, un *Missal* y un *Saltiri*.³ Como apuntan autores como Philippe Ariés (1973/1987, p. 202), precisamente el salterio, que era muy común en las bibliotecas de la época, tenía un peso central en la formación elemental y en las primeras lecturas de los niños a base de la continua repetición de su contenido. Según Francisco Gimeno,

¹ Archivo Histórico de Girona (AHG), Ru 499, f. 159v-160v.

² Archivo Diocesano de Girona (ADG), U-65, f. 109v.

³ AHG Ru 578, sin foliar (21.08.1399).

el salterio venía utilizándose desde la Alta Edad Media “como fuente de la que proceden las máximas con las que aprender la lectura y la escritura” (1995, p. 129). Estos libros, sin duda, servían al aprendiz para adentrarse en los rudimentos de la lectura y aprender el primer abecedario. Con ellos, el joven se iniciaría en lo más básico y elemental de la conjugación gramatical. Además, con la memorización de las oraciones empleadas para el aprendizaje el niño aprendía a leer y, a la vez, a conocer los preceptos divinos y los artículos de la fe (Mallorquí, 2011, pp. 38-39). Esto último preocupaba especialmente a las autoridades religiosas, quienes en los sínodos advertían a los maestros de incluir muy pronto en la educación de sus alumnos las verdades contenidas en la doctrina cristiana (Marquès, 1993, p. 275). Finalmente, los niños más bien capacitados o promocionados por el párroco local podían ser enviados a la Catedral, donde completarían su formación y se prepararían para la ceremonia de recepción de la tonsura eclesiástica ante el obispo (Baucells, 2004-2005, p. 2.279).

3. Primeras letras en la oficina notarial

Con todo, una segunda institución – sin eclipsar la función educadora de la Iglesia – tenía cierto peso en el aprendizaje de los jóvenes, también en el ámbito rural. Estamos hablando de la notaría. Ciertamente, el notario, como practicante usual del fenómeno de la escritura, contaba de forma habitual con la presencia en su escribanía de varios aprendices, más o menos jóvenes, que le ayudaban de forma auxiliar a desempeñar su trabajo. Estos jóvenes, muchos de ellos clérigos tonsurados en nuestra zona de estudio, y por lo tanto ya versados en cuestiones de gramática, desarrollarían una formación más especializada en casa del notario, como parte de su introducción en el mundo laboral.

Por todo ello, es habitual encontrar entre los volúmenes notariales pruebas de la ejercitación práctica en la escritura, ya sea de estos jóvenes aprendices presentes en la oficina notarial, ya sea del primer contacto con las letras del hijo del notario, potencial fedatario en el futuro. En efecto, la cada vez mayor patrimonialización y oclusión social del oficio comportaba el aprendizaje y la transmisión de conocimientos de padre a hijo (Cruselles, 1998, p. 259; Puchades, 1999), y situaba el ámbito familiar en el centro del proceso educativo (Gimeno, 1995, p. 137), con la misma participación de los niños en la vida de los adultos (Ariés, 1973/1987, p. 487).

La formación particular podía iniciarse con la introducción básica del niño en las letras, ya sea con el uso de las llamadas *beceroles* o abecedarios, ya sea a través de la práctica de la lectura de libros religiosos. En este proceso primigenio tenía un peso primordial, como ya hemos señalado, el Salterio, presente en el inventario de bienes de la notaría de Rupia de 1374⁴. Según Gimeno (1995, p. 137) desde la Baja Edad Media algunos salterios podían también contener un cuadernillo de pergamino con el ABC y las oraciones principales, para facilitar el aprendizaje de los principiantes en la lectura. Todo ello, además, permitiría al joven aprendiz

⁴ AHG Ru 500, f. 69r-71r; f. 73r-74r.

iniciar sus primeros ejercicios con la pluma mediante la observación y copia de las formas de las letras (figura 1) y practicarlas a base de la reiteración de sus primeras frases, normalmente de carácter religioso (figura 2), ya sea en folios sueltos, ya sea en las mismas cubiertas de los protocolos notariales⁵.

Así, en la misma privacidad del hogar empezarían las primeras lecciones de estos profesionales a sus retoños, fueran de su sangre o no. Para ello, además, muchas bibliotecas de notarios, junto a las de mercaderes y juristas, entre otros, contaban con varios libros de gramática y lógica. En su estudio sobre las bibliotecas barcelonesas del siglo XIV, Josep Hernando (1995) documenta una alta presencia de estos textos en manos de notarios y otros personajes acomodados, que serían utilizados para el aprendizaje de los niños de la casa⁶. De entre todos ellos, el más extendido sin duda era el *Doctrinale puerorum* de Alexandre de Villedieu, del siglo XIII, que fue el manual de gramática por excelencia durante toda la Edad Media (Ariés, 1973, p. 202), y del cual se conservan algunos ejemplares en tierras gerundenses, como el fragmento presentado en la figura 3.

A menudo copiados a mano por el propio aprendiz o su maestro, la función eminentemente práctica de estos manuales al uso, así como su habitual sencillez y poca calidad – calificados en los inventarios como *parvos* o de *pocha valor* – minaba su perdurabilidad. De esta manera, muchas veces sus folios eran blanco fácil e ideal para la constitución y relleno de las cubiertas de los volúmenes notariales, junto a otros papeles y escrituras inservibles.

Este trágico final, sin embargo, ha comportado su conservación hasta nuestros días, algo que nos permite estudiarlos en profundidad. En la misma notaría de Rupjà, por ejemplo, tenemos algunos indicios del uso de estos *libros gramaticales* gracias a la conservación de algún fragmento, como puede verse en la figura 4. Probablemente copiado por algún aprendiz, se trata de un folio donde se señalan algunos verbos personales e impersonales del latín, combinado con explicaciones en romance.

La presencia en la notaría de estos libros teórico-prácticos, que servirían para el estudio de las primeras lecciones gramaticales, tiene también su reflejo en los propios volúmenes notariales. De esta manera, es muy frecuente encontrar en los mismos protocolos del notario ejercicios prácticos llevados a cabo por estos principiantes en el latín, en forma, por ejemplo, de traducciones de frases en lengua vernácula, como la que puede verse en la figura 5.

El análisis de las cubiertas de estos libros permite observar que, a parte de las típicas pruebas de tinta y de escritura, los protocolos notariales servían como mecanismo de aprendizaje para los jóvenes practicantes en la escritura y en el oficio. De esta forma, como han apuntado algunos autores como Laureà Pagarolas

⁵ El carácter a menudo fungible de estas fuentes ha perjudicado enormemente su conservación, especialmente cuando se trataba del uso de tablillas de cera para el ejercicio escriturario (Trenchs; Carbonell, 1993).

⁶ Entre otros ejemplos, el de Berenguer de Muntada, ciudadano de Barcelona, en cuyo inventario de bienes, en 1335, se encontraron “quosdam libros grammaticales, in quibus dicti filii mei addiscunt” (Hernando, 1995, doc. 61).

(1988) o Daniel Piñol (2000, pp. 227-228), es posible que la repetición escrita en los márgenes y cubiertas de los volúmenes del notario de variadas fórmulas notificativas (*sit omnibus notum*), honoríficas (*Al molt alt...*) e incluso del argot notarial, pudieran haber formado parte del aprendizaje de los propios escribanos, algo que cabría estudiar con mayor profundidad.

4. El aprendizaje del oficio notarial

Todos los indicios señalados permiten suponer la existencia de una red de instrucción y de transferencia de conocimientos profesionales entorno a la figura del notario. Sin embargo, más allá de estas pruebas fragmentarias, la falta de documentación más específica impide obtener datos exactos sobre el período de formación de los jóvenes en las escribanías rurales. Ciertamente, a diferencia de las ciudades o las villas mayores, donde era habitual formalizar un contrato de aprendizaje con el maestro⁷, en el campo no parece haber sido costumbre redactar dicho documento notarial, por lo que probablemente este se hacía de forma oral entre las dos partes.

Esto último, desgraciadamente, nos impide conocer muchos datos de interés sobre el aprendizaje y la formación profesional de los notarios en el mundo rural. ¿Quiénes eran exactamente los aprendices? ¿Quién los formaba, es decir, quién era el notario y que relación mantenía inicialmente con el joven? ¿Cuánto duraba el contrato de aprendizaje y que condiciones laborales se estipulaban al principio? Y, de manera importante, si el aprendiz convivía diariamente con el maestro o solo acudía a la notaría en determinados momentos. Todas ellas son cuestiones de vital importancia para conocer esta etapa trascendental de la formación del notario y que, a falta de documentos específicos, tenemos que obtener de forma parcial a través del análisis exhaustivo de una gran cantidad de fuentes.

Con todo, no es difícil identificar estos aprendices de escribano y constatar su presencia en la notaría de Rupit. Como personal auxiliar del notario, estos realizan todo tipo de tareas y servicios relacionados con el desempeño de la profesión, como, por ejemplo, el desplazamiento por el territorio en busca de los clientes y, en especial, “la extensión material del negocio jurídico escriturado en las diferentes fases del pequeño proceso de redacción del instrumento notarial” (Pagarolas, 1994, p. 60). Así, como ya advierte el mismo Pagarolas para el caso de Barcelona, el trabajo dentro y fuera de la notaría de estos aprendices de escribano los sitúa como testigos de muchos de los documentos notariales. Gracias a esta escueta información, conocemos sus nombres, así como algunos datos sobre su procedencia y naturaleza claramente local y próxima a la notaría. Muchos de ellos,

⁷ Contamos con ejemplos cercanos en el espacio y en el tiempo de contratos de aprendizaje de notarios, como el caso de Ramon, hijo menor de Pere Resta y Ermesenda, que es colocado por sus padres bajo el aprendizaje de Ramon Bou, alias Orsoles, notario de la villa condal de Castellón de Empúries. El maestro notario se compromete, en dicho documento, a enseñarle al joven aprendiz durante dos años el oficio notarial. Véase una transcripción de este interesante documento en el estudio de M. Josepa Arnall i Josep M. Pons i Guri (1993, vol. I, doc. 79. Año 1311-1312).

calificados de clérigos tonsurados, gozan por lo tanto de la inmunidad clerical y han obtenido una formación gráfica previa en el ámbito eclesiástico.

La localización y el seguimiento de estos individuos en el apartado de testimonios nos permite, además, crear una secuencia de su actuación temporal dentro de la notaría, y hacernos una idea de su cronología laboral. Así, mientras que algunos pasan de forma esporádica por la oficina notarial, otros dilatan su estancia formativa o profesional durante meses e, incluso, años. De hecho, lo más común era prorrogar dicho periodo durante dos o más años⁸. La propia práctica diaria con el notario, seguramente, produciría una selección de los escribanos más capacitados o aptos para el ejercicio futuro del oficio, como veremos más adelante.

Finalmente, a partir de la década de 1370 se produce un cambio en la denominación de estos individuos, que empiezan a documentarse como *scriptor* en el apartado de testimonios. El Libro de Tonsuras del Archivo Diocesano de Girona⁹ denota como muchos escribanos continúan recibiendo la tonsura eclesiástica, pero, ahora, estos se identifican muchas veces con los propios hijos, hermanos o sobrinos del notario titular. Así, como aprendices de escribano en las notarías de sus familiares, inician su andadura profesional en un oficio cada vez más constreñido a la formación de auténticas estirpes notariales.

5. Morando in arte

Como vemos, como tantas otras profesiones manuales de la época, y como pasaba también entre los notarios urbanos, el aprendizaje del oficio notarial en el mundo rural se iniciaba en casa de un notario experimentado. Éste les había de enseñar todo el bagaje formativo necesario para conocer la base del *ars notariae* y poder desarrollar correctamente en el futuro las funciones notariales (Pagarolas, 1994, pp. 63-64). De ahí la expresión por parte de la historiografía catalana de aprender “morando in arte”, es decir, del aprendizaje práctico mediante la propia convivencia con el *ars*, con el oficio.

En la zona rural de nuestro estudio, sin embargo, la falta de documentación relacionada con este aprendizaje directo impide conocer si la convivencia formativa era completa, es decir, si el aprendiz habitaba con su mentor, en casa del notario, o si por el contrario el joven se desplazaba diariamente a la oficina, desde su lugar de residencia. Sin embargo, la conservación del inventario de bienes de Guillem Ponç, notario de Rupjà, en 1374, revela la existencia tanto en la *cambra scribaniae* como en la propia *scribania* de varios lechos (*lectium*) y sus accesorios (sábanas, colchones, mantas)¹⁰. Por lo tanto, no sería de extrañar que la notaría hubiera albergado alguno de estos aprendices o los escribanos del notario.

⁸ Como en el documento de Castelló d'Empúries. Véase la nota 11.

⁹ ADG, *Regestrum Tonsurarum* I (1370-1403).

¹⁰ AHG Ru 500, f. 69r-71r; 73r-74r.

De esta manera, la continua convivencia, tanto personal como profesional, en la notaría permitía a los aprendices aprender no solo de la experiencia, de los consejos y de las lecciones del propio maestro-notario, sino también de las situaciones y las cuestiones notariales y jurídicas generadas con la práctica notarial diaria en la oficina, en los mismos documentos. Este contacto *in situ* con el mismo contrato notarial se complementarían, además, con la importante consulta y comparación de los libros teórico-prácticos disponibles en la notaría, como los tratados de arte notarial o los formularios contractuales de carácter práctico.

Aunque poco habituales en el mundo rural, constatamos la existencia de algunos de estos volúmenes en pequeñas escribanías como la de Rupjà. En primer lugar, se documenta la posesión por parte de Guillem Ponç, en 1374, de una obra trascendental para el desarrollo del oficio notarial: la *Summa artis notariae* de Rolandino Passagieri, llamada *Rotlandin* en dicho inventario. Su consulta ayudaría no solo a resolver cuestiones contractuales dudosas o problemáticas surgidas en la notaría a diario, sino también a la formación y aprendizaje de los nuevos notarios de la casa, algo que también sucedía en el mundo urbano¹¹.

En segundo lugar, hallamos un formulario notarial llamado *Guillem Vadell*, que, obra del notario mallorquín homónimo, tuvo un gran éxito y difusión entre los notarios de la Corona de Aragón en la Baja Edad Media. Dicho formulario ofrecía un variado elenco de las tipologías documentales demandadas en una notaría, así como sus soluciones tanto de redacción como de fórmulas jurídicas. Sus ejemplos con casos prácticos convertían dicho texto en una herramienta ideal para el aprendizaje de los jóvenes escribanos, quienes probablemente lo podrían consultar a diario o, incluso, copiar y mejorar, con casos reales surgidos en la notaría. En este sentido, es interesante la conservación, dentro de un protocolo notarial de la cercana notaría de la Bisbal, de este mismo formulario *Vadell*, probablemente relacionado con el manuscrito inventariado en Rupjà (Arnall, 2001). El texto, escrito a diferentes manos, añade al *Vadell* original una serie de ejemplos de documentos notariales, donde se toman los nombres de los clientes del notario local.

Finalmente, un tercer volumen documentado en la notaría de Rupjà en 1374 es el de las *Constitucions* de Cataluña, que contenía también los *Usatges* de Barcelona. Esta, fruto de las decisiones tomadas en las asambleas políticas, era una obra capital dentro del sistema jurídico catalán, y sería de obligada consulta por el notario para la resolución de determinadas cuestiones de derecho público y consuetudinario del país. De esta manera, según Max Turull, si bien la obra de Rolandino había de servir para resolver dudas acerca de la problemática contractual de carácter privado, estas *Constitucions*, compilaciones de carácter más genérico, eran textos indispensables en ámbito catalán para responder a nociones capitales del Derecho Público del país (1989, pp. 43-44).

¹¹ Así, por ejemplo, en 1392 Bernat Arnau, notario y ciudadano de Barcelona, dejaba en su testamento a Bernat Sanç, escribano de Barcelona, que quería ser notario, el texto y la glosa de la *Summa Rolandina*, la glosa del *De ultimis voluntatibus*, el *Salatiele* y todos sus otros libros (Hernando, 1995, doc. 401).

Finalmente, todo este bagaje teórico que adquiriría el aprendiz con la consulta o incluso estudio de estos libros fundamentales, era reforzado además por su propia labor práctica dentro de la notaría, que le ayudaría a completar su formación. Sus funciones de auxiliar de la escribanía no eran muy diferentes a las desempeñadas por los aprendices de notario en el ámbito urbano. Aunque dichas tareas son difíciles de determinar documentalmente, su trabajo se limitaría a acompañar al notario en sus desplazamientos (como parte, incluso, de su propia formación), la redacción de determinadas escrituras (sobre todo de la copia de los borradores realizados por el notario) y, ante todo, el servicio doméstico completo al maestro, como en los demás oficios de la época¹². Esta labor prestada al notario en sus quehaceres y negocios podía tener su compensación en forma de remuneración, aunque difícil de documentar por el historiador. En todo caso, en el testamento del referido notario Guillem Ponç, el 19 de julio de 1374, se legan 9 *florins* de oro de Aragón a su *mancipio* (en catalán, *massip*) Mateu Celrà, documentado en la notaría desde hacía tiempo, en pago por sus servicios¹³.

6. El futuro notario

Finalmente, la etapa formativa del aprendiz de notario llegaba a su fin, en teoría, con su nombramiento como nuevo fedatario público. El estudio de los miles de documentos de nombramiento de notarios – tanto reales, como eclesiásticos, señoriales o municipales – conservados para toda la Corona de Aragón, permite seguir la trayectoria profesional de muchos de los jóvenes aprendices, que acabarían su proceso de formación con el ejercicio independiente del oficio notarial.

Desde muy pronto los poderes públicos regularon el sistema de acceso a la profesión, y establecieron la obligatoriedad de pasar un examen previo ante una autoridad competente. En esta prueba el joven aspirante al oficio había de demostrar los conocimientos adquiridos a lo largo del período de aprendizaje, como último paso para la obtención del título y la concesión de la *auctoritas publica* (Baiges, 2000, p. 149-150). Sin embargo, no todo aprendiz acababa ejerciendo la profesión notarial. Las circunstancias seguramente eran muy variadas, desde la misma muerte del joven, altamente probable en la época, hasta su incompetencia y/o abandono.

El nivel de conocimientos adquiridos por el aprendiz a lo largo de su período de formación había de ser óptimo (*sufficiens*) tanto en la ciencia o arte notarial como en la práctica de la escritura y la gramática. Y eso no siempre quedaba manifestado. Ciertamente, en los procesos de examen se refiere a menudo la incapacidad o inaptitud de algunos aspirantes a notario, que, supuestamente, no

¹² Según Philippe Ariés (1973/1987, p. 485), en una época en que la vida profesional y la vida privada se confundían, “a través del servicio doméstico, el amo transmitía a un muchacho [...] el caudal de conocimientos, la experiencia práctica y el valor humano que se suponía debía poseer.”

¹³ “Item dimito Matheo Cilrani mancipio meo in remuneracione serviciorum mei factorum, novem florenos auri de Aragonia”. AHG Ru 500, f. 47r-48v.

habrían adquirido en su aprendizaje los conocimientos básicos para obtener el título y acceder a la profesión (Hernando; Fernández; Günzberg, 1992)¹⁴. Tal es el caso, por ejemplo, de Jaume Costa, natural de Perpiñán, que es nombrado notario por autoridad real para actuar en todo el Principado de Cataluña en mayo de 1365. Dicho nombramiento, sin embargo, quedaba condicionado, ante la falta de pericia de Costa en el *ars notariae*, por la promesa a los examinadores de continuar su formación con un notario experimentado:

“Quia fuit repertus sufficiens in gramatica et expertus in iure suisque moribus abtus, non tamen praticus in arte notarie, iuravit quod per unum annum immediate continue sequentem ostendet quoscumque contractus et instrumenta per ipsum recipienda alicui antiquo et idoneo notario Perpiniani, prius quam ipsos et ipsa claudat et quod iuxta consilium dicti notarii antiqui dictabit eos eaque”¹⁵.

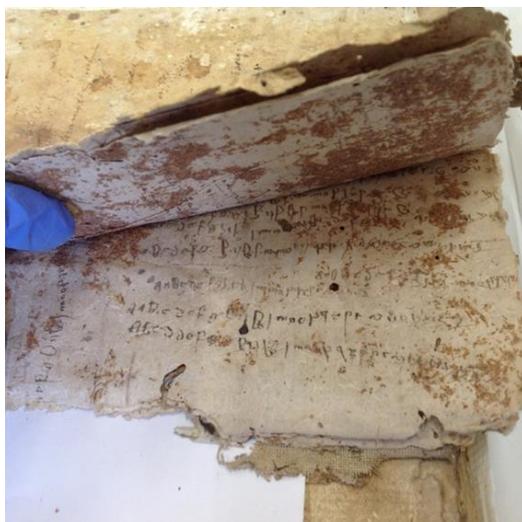


Figura 1. Ejercicios con las letras del abecedario en la notaría de Rupjà. Folios de relleno de la cubierta del AHG Ru 81 (1379-1380).

¹⁴ En dicho estudio los autores ponen de manifiesto como algunos de los procesos de examen de notarios de la ciudad de Barcelona acababan en “suspensiones temporales” de la concesión de la licencia profesional, “a consecuencia de carencias concretas en la formación de algunos notarios” (*ibidem*, p. 34), por lo que los aspirantes habían de prometer mejorar su formación.

¹⁵ Archivo de la Corona de Aragón, Reial Cancelleria, Graciarum 37, reg. 911, f. 224v.

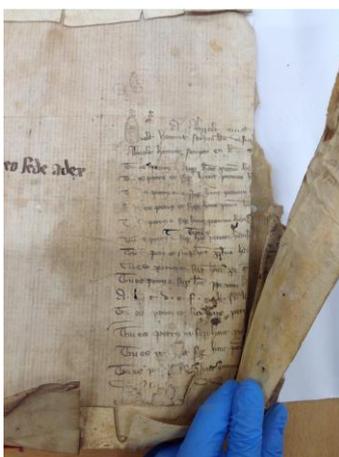


Figura 2. Ejercicios prácticos de escritura. Notificación epistolar y máxima religiosa. Notaría de Rupjà. AHG Ru 82 reverso de cubierta. (años 1381-1382).

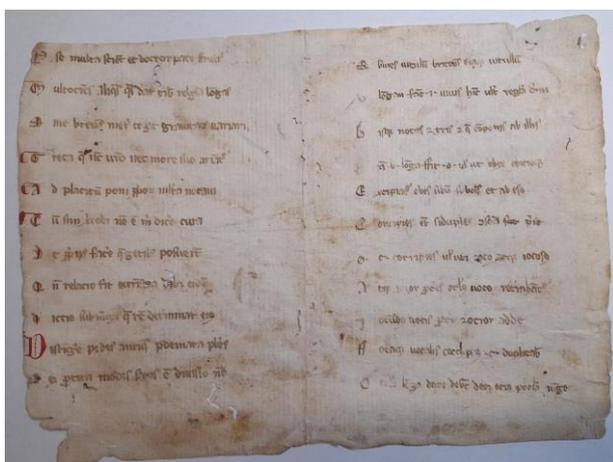


Figura 3. Fragmento del *Doctrinale Puerorum*, de Alexandre de Villedieu. Bifolio encontrado dentro de la cubierta de un volumen notarial del Archivo Municipal de Girona.

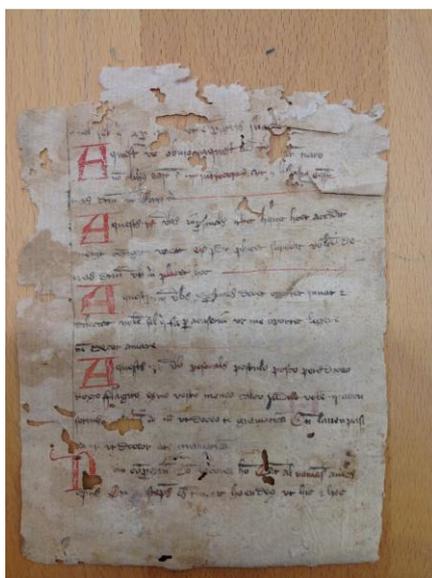


Figura 4a. Fragmento de libro gramatical en la notaría de Rupia AHG Ru 19 (1376).

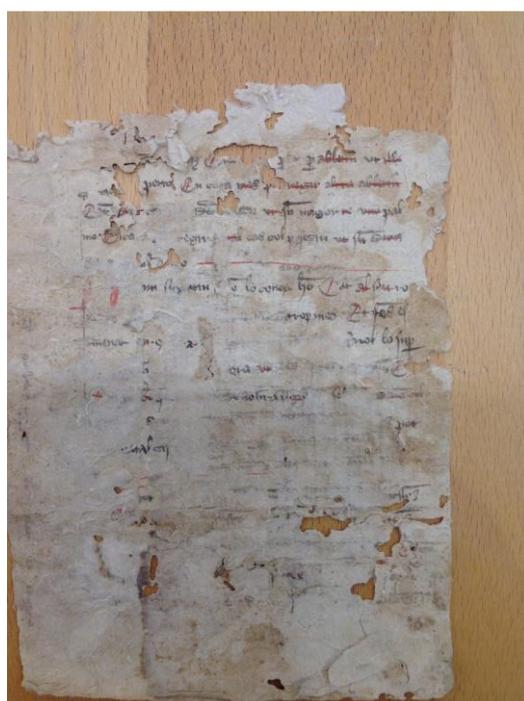


Figura 4b. Fragmento de libro gramatical en la notaría de Rupjà AHG Ru 19 (1376).

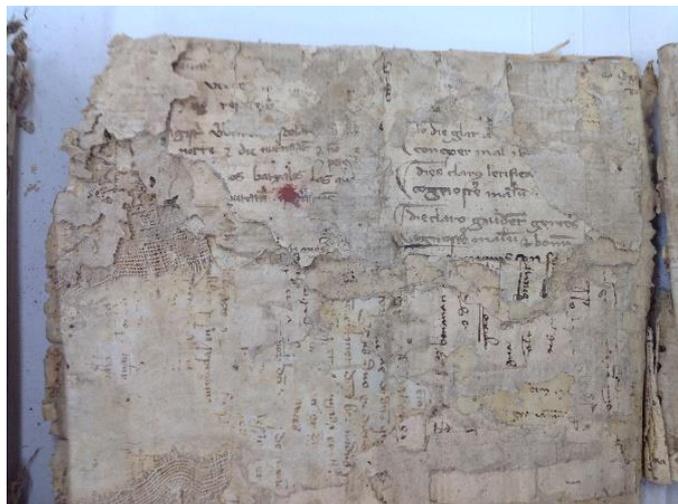


Figura 5. Ejercicios de traducción del catalán al latín en el reverso de la cubierta de un protocolo notarial (Rupjà, 1391-1392) (AHG Ru 28).

Bibliografía

- Ariés, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París: Éditions du Seuil. [traducción castellana (1987). Madrid: editorial Taurus].
- Arnall, M. J. (2001). Fragment d'un formulari notarial del segle XIV conservat a l'Arxiu Històric de Girona. *Acta historica et archaeologica mediaevalia*, 22, pp. 435-457.
- Arnall, M. J.; Pons, J. M. (1993). *L'escriptura a les terres gironines (segles IX-XVIII)*. Girona, 2 vols.
- Baiges, I. (2000). "El notariat català: origen i evolució", en *Actes del II Congrés del Notariat*. Barcelona: Fundació Noguera, pp. 131-166.
- Batlle, Ll. (1979). "La escuela de la Catedral", en *La cultura a Girona de l'Edat Mitjana al Renaixement*. Girona: Institut d'Estudis Gironins, pp. 281-309.
- Baucells, J. (2004-2005). *Vivir en la Edad Media: Barcelona y su entorno en los siglos XIII y XIV (1200-1344)*. Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, volumen III.
- Cruselles, J. M. (1998). *Els notaris de la ciutat de València: activitat professional i comportament social a la primera meitat del segle XV*. Barcelona: Fundació Noguera.
- Gimeno Blay, F. (1995). "Aprender a escribir en la Península Ibérica: de la Edad Media al Renacimiento", en Petrucci, A.; Gimeno Blay, F. *Escribir y leer en Occidente*. València: Universitat de València, pp. 125-144.
- Hernando, J.; Fernández, J.; Günzberg, J. (1992). *Liber examinationis notariorum civitatis Barchinone (1348-1386)*. Barcelona: Fundació Noguera.

- Hernando, J. (2005). 'Instruere in litteris, servire et docere officium'. Contractes de treball, contractes d'aprenentatge i instrucció de lletra, gramàtica i arts en la Barcelona del segle XV. *Acta historica et archaeologica mediaevalia*, 26, pp. 945-984.
- Hernando, J. (1999). Escoles i programes acadèmics a la Barcelona del segle XV. L'escola de mestre Ramon Llull i l'ensenyament de disciplines gramaticals i d'arts. *Acta historica et archaeologica mediaevalia*, 20, pp. 633-662.
- Hernando, J. (1997). L'ensenyament a Barcelona, segle XIV. Documents dels protocols notarial. Segona part: Instruments notarial de l'Arxiu de la Catedral de Barcelona i de l'Arxiu Històric de la ciutat de Barcelona, 1294-1400. *Arxiu de Textos Catalans Antics*, 16, pp. 131-298.
- Hernando, J. (1995). *Llibres i lectors a la Barcelona del segle XIV*. Barcelona: Fundació Noguera, 2 vols.
- Hernando, J. (1993). L'ensenyament a Barcelona, segle XIV. Documents dels protocols notarial. Primera Part: Instruments notarial de l'Arxiu Històric de Protocols de Barcelona, 1350-1400. *Arxiu de Textos Catalans Antics*, 12, pp. 141-271.
- Mallorquí, (2011). E. Els rectors, dels primers mestres. *Gavarres*, 19, pp. 38-39.
- Marquès, J. M. (1993). Ensenyament al Bisbat de Girona fins a la Il·lustració. *Arxiu de Textos Catalans Antics*, 12, pp. 273-301.
- Pagarolas, L. (1994). Notaris i auxiliars de la funció notarial a les escriptories de la Barcelona medieval. *Lligall*, 8, pp. 53-71.
- (1988). "Recull d'anotacions esparces dels protocols medievals barcelonins", en Sans Travé, J. *Estudis sobre historia de la institució notarial a Catalunya en honor de Raimon Noguera*. Barcelona: Fundació Noguera, pp. 61-90.
- Perarnau, J. (1977) L'«Ordinacio studii Barchinone et rectores eiusdem» del bisbe Ponç de Gualba (8 novembre 1309). *Revista Catalana de Teologia*, 2, pp. 151-188.
- Piñol, D. (2000). *El notariat Públic al Camp de Tarragona. Història, activitat, escriptura i societat (segles XIII-XIV)*. Barcelona: Fundació Noguera.
- Puchades, R. J. (1999). *Als ulls de Déu, als ulls dels homes: estereotips morals i percepció social d'algunes figures professionals en la societat medieval valenciana*. València: Universitat de València.
- Trenchs, J.; Carbonell, M. J. (1993). Tablettes de cire aragonaise (XII^e-XV^e siècle). *Bibliothèque de l'École des Chartres*, 151, pp. 155-160.
- Turull, M. (1989) Antoni Toldrà (notari del segle XIV) i la Summa Rolandina. *Miscel·lània Cerverina*, 6, pp. 2.



Per educare la nobiltà: il genere d'*Institutio* tra Medioevo e Rinascimento

Maria Francesca D'Amante (Università degli Studi di Roma Tre)

1. Educare tra *litterae* e *mores*

Tra Quattro e Cinquecento gli umanisti manifestarono grande attenzione all'educazione delle *élites*, cosicché molti di essi dedicarono gran parte della propria attività di scrittura alla compilazione di manuali pedagogici per la *institutio* del giovane nobile.

Con il termine *institutio* si fa riferimento ad un archetipo formativo che tra questi due secoli fece da calco per i processi culturali dell'Europa moderna, nelle dinamiche della trasmissione dei saperi e nei percorsi formativi che ne derivavano, il cui soggetto protagonista era, il più delle volte, un nobile rampollo in possesso di un distintivo codice d'onore (D'Amante, 2018, p. 7). Attraverso nuovi apparati e strutture formative, la cultura umanistico-rinascimentale operava un processo di *normalizzazione*: la sua attenzione alla vita terrena, alla socialità, alla mondanità, alla conversazione, alle relazioni e al comportamento, confluì in una profusione di testi precettistici ispirati ai grandi modelli del pensiero pedagogico-politico classico, con esplicito richiamo a Cicerone, alla concezione platonica espressa nella *Repubblica* e poi nel *Politico*, oltre che all'Aristotele della *Politica* e dell'*Etica Nicomachea*, per stilare i principi di classificazione delle virtù principesche (Garin, 1966).

I modelli formativi degli umanisti consentirono la realizzazione di una specifica operazione educativa, nel delineare l'identità degli studenti e degli insegnanti all'interno di un sistema culturale emerso dettagliatamente dai tanti discorsi testuali. Una delle forme tipiche della produzione letteraria degli umanisti fu il trattato, sotto forma propria o di dialogo. Così Burckhardt (1972, pp. 221).

Il secolo, che usciva dal medioevo, aveva bisogno di molte questioni d'indole morale e filosofica di un organo intermediario tra esso e l'antichità, e quest'ufficio se l'appropriarono ora gli scrittori di trattati e di dialoghi. Molte cose che in questi ci sembrano luoghi comuni, erano per essi e per i loro contemporanei un modo nuovo di guardare certi argomenti, sui quali nessuno, dall'antichità in poi, s'era mai pronunciato, e a cui essi non erano pervenuti senza sforzo.

L'impianto formativo inaugurato dall'Umanesimo, nelle sue peculiari forme e nei suoi contenuti, attraverserà epoche e si reincarnerà in altre formule, dalla *Ratio Studiorum* dei Gesuiti al *Liceo classico* di Giovanni Gentile. È interessante a tal proposito la rilevazione di Rico (1998, pp. 64-65), il quale individua nel legame che l'Umanesimo ha intessuto con il potere la causa vincente della sua strategia.

In una prospettiva ampia, sulla *longue durée*, il trionfo supremo dell'umanesimo per più di tre secoli consiste nell'aver gettato le basi di un sistema educativo su cui si formano le élites europee (facendovi accedere non pochi uomini di origini modeste) e tutte le grandi figure che diedero vita all'età moderna. Naturalmente queste basi potevano essere gettate solo da chi avesse in mano le leve del potere. [...] l'umanesimo attecchì fuori d'Italia non perché Livio e Cicerone venissero nelle mani di più lettori, (come in effetti fu), né perché un erudito dietro l'altro li andassero adottando fino a farli diventare un "canone" predominante (cosa che forse mai giunse a verificarsi), ma piuttosto perché riuscì a conquistarsi un numero notevole di padrini generosi nelle alte sfere. Furono soprattutto questi ultimi a creare un terreno fertile e a fornire i mezzi necessari affinché le proposte degli umanisti si concretizzassero in pratiche e istituzioni di ampia ripercussione sociale; furono sempre loro a definire le coordinate che assicurarono continuità, coerenza e futuro all'azione degli esperti. [...] fu l'*establishment*, l'aristocrazia, a prestargli l'appoggio decisivo.

Le scuole dell'umanesimo fornirono un indirizzo generale e integrale per la formazione tanto del gentiluomo e del cittadino *nato in città libera* quanto del principe, figure sociali primeggianti del Rinascimento. Gli umanisti, nella volontà di offrire una visione "altra" dell'educazione rispetto a quella medievale, scrissero manuali pedagogici in cui esaltavano le promesse di un nuovo curriculum di studi, insieme all'ideologia e ai fini degli studi umanistici (Garin, 1990).

1.1 Promuovere un ideale culturale

La letteratura educativo-morale di questi due secoli affronta il tema dell'educazione dell'uomo attraverso un approccio moralizzante che unisce *litterae e mores*, e che vede gli umanisti farsi istitutori dei giovani di nobili famiglie (Quondam, 2010, p. 41).

Lo scavo qui compiuto ci mette di fronte alla cospicua presenza del termine *institutione* nei titoli dei trattati che riempiono gli scaffali della biblioteca umanistica, indicandoci la costituzione di una categoria letteraria nata in seno alla cultura antica e mediolatina in riferimento a molteplici saperi e discipline, ma che in quella umanistico-rinascimentale si ripropone con connotati diversi, affermando, tra l'altro, la tradizione ininterrotta della *paideia* socratico-platonica¹. Non sono solo i termini *institutio* o *institutione* contenuti nel titolo a connotare questi testi, bensì specifici elementi concernenti tanto la forma quanto il contenuto. Il mittente, il destinatario, la struttura discorsiva, il contesto culturale e politico, gli obiettivi formativi, la formula pedagogica (prescrittiva e normativa), la figura del precettore, il suo essere funzionale e performativa, la strategia enciclopedica e precettistica: queste le peculiarità del libro d'*institutio* che tra Quattrocento e Cinquecento impose un ideale culturale che per secoli ha costituito il modello delle aristocrazie europee, un ideale "formale" velocemente

¹ Nelle sue varianti del latino e del volgare compare come *istituzione*, come *institutio* e ancora *institutione*.

tramutatosi in puro formalismo cerimoniale, corrispondente alla mera osservanza di regole e principi comportamentali codificati (Quondam, 2010, p. 41).

Ciò che identifica la tradizione di *institutio* degli umanisti è prevalentemente la sua opzione strategica originaria che, come Quondam (2010, p. 200) rileva, risale alla *paideia* greca e alla supremazia del *dialogos* maieutico e precettistico, e dà luogo, nella seconda metà del Cinquecento, alla *ratio* delle scuole di molti ordini religiosi. È inoltre l'obiettivo del discorso a connotare il genere dell'*institutio*, e questo lo si rintraccia già nelle tavole degli argomenti, laddove presenti, e nelle maglie del tessuto argomentativo: sono testi che hanno in comune il referente, la struttura argomentativa, la funzione pedagogica, l'oggetto dell'insegnamento offerto. Ciascuno di questi testi è un libro di formazione diretto ad un giovane nobile (come si evince dalla dedicatoria iniziale), sollecitato a dedicarsi allo studio e alla pratica delle buone maniere, delle virtù, della morale, dell'economica, della politica e delle lettere, fino all'acquisizione di quella seconda natura, tutta culturale e classicistica, che farà di lui un gentiluomo distinto e ben distinguibile: «Gli umanisti vincono: così, parlando al cavaliere guerriero, persuadendolo a mutarsi in gentiluomo, a impegnarsi con studio e fatica per acquisire quella seconda natura (tutta culturale: classicistica) che possa renderlo conforme tra conformi» (Quondam, 2006, p. 28).

Nella *ratio* e nella forma, le *institutiones* collocate sugli scaffali della *Biblioteca moderna* offrono tutte la stessa gamma circoscritta di macro categorie strutturali; sono pensate per i figli dei nobili e per i futuri membri della classe dirigente; hanno alla radice la scuola degli umanisti, delle *humane litterae*, e s'innestano sul modello archetipico della *Institutio oratoria* di Quintiliano, concependo in anticipo la tipologia di studente a cui si rivolgono (Quondam, 2006, pp. 26-27).

Da Vergerio alla *Ratio Studiorum*, si assiste al proliferare di un genere di libretti scritti per fornire una *institutio* distintiva ed esclusiva ai giovani di nobile famiglia, destinati a far parte del ceto alto. L'orditura di questi trattati è organizzata in vista di un utilizzo immediato, ossia di una comprensione diretta che non implichi l'ausilio di maestri e istitutori, bensì di una consultazione autonoma che la madre e il padre, e il giovane stesso poi, possano farne, configurandosi anche come strumenti di autoformazione (Garin, 1958).

La classe di questi manuali abbraccia l'intera cultura di Antico regime, di quella età moderna che, attraverso il mestiere degli umanisti, ha messo al centro della scena politica, sociale ed economica la funzione dell'educazione, come strumento imprescindibile e principale. E, sebbene questi testi siano spesso strutturati come ordinamenti formativi e piani di studio, la loro funzione non deve essere circoscritta al contesto della scuola, in quanto la volontà e la necessità di insegnare regole, precetti, comportamenti, modi e forme, si estende all'intera gamma di esperienze e contesti di vita fondamentali a delineare l'identità del gentiluomo. Attraverso questi strumenti letterari passava la costruzione dell'*uomo moderno*, un soggetto che sperimenta il potere della *polis* e della civilizzazione, della *distinzione* che esprime l'appartenenza ad un elevato rango sociale.

Guardiamo ad alcuni di questi titoli per comprendere l'entità del fenomeno di cui

stiamo parlando. Leonardo Bruni dedica il *De studiis et litteris liber*, composto tra il 1422 e il 1429, «ad dominam Baptistam de Malatestis» moglie di Galeazzo; Enea Silvio Piccolomini indirizza a Ladislao re di Boemia l'epistola *De liberorum educatione*. Antonio de Ferrariis, il *Galateo*, compone nel 1505 il *De educatione* dedicato a Crisostomo Colonna, precettore di Ferrante d'Aragona duca di Calabria; il marchese Belisario Acquaviva dedica il *De instituendis liberis principum* al cardinale Francesco Remolins, reggente del Regno di Napoli tra il 1511 e il 1513; Erasmo da Rotterdam dedica, nel 1516, il *De institutione principis christiani* al giovane Carlo, futuro imperatore; Juan Luis Vives, nel 1524, dedica il *De institutione foeminae christianae* a Caterina d'Aragona regina d'Inghilterra; Alessandro Piccolomini (1542), scrive il *De la institutione di tutta la vita de l'homo nato nobile e in città libera*, come dono di battesimo per Alessandro Colombini, figlio della letterata Laudomia Forteguerra. Erasmo da Rotterdam (1516) scrive il *De institutione principis christiani*; Belisario Acquaviva (1519) compone il *De instituendis liberis principum*; Juan Luis Vives (1524) è autore del *De institutione foeminae christianae*. A Lodovico Dolce (1524) si riconosce il merito di aver composto il *Dialogo della istituzione delle donne*; Giasone de Nores (1578) scrive la *Breve istituzione dell'ottima Republica, raccolta in gran parte da tutta la filosofia di Aristotile, quasi come una certa introduzione dell'etica, politica ed economica*; Fausto da Longiano (1542), *L'istituzione del figliuolo di un Principe dai X anni sino a quelli della discrezione*; Mambrino Roseo (1543), *Istituzione del prencipe christiano* traduzione dallo spagnolo del gesuita Antonio de Guevara; Giovanni Michele Bruto (1555), *La Istituzione di una fanciulla nata nobilmente*; Piero Belmonte Ariminense, *L'Istituzione della sposa*.

Tra le cose che distinguono la forma dell'*institutio* moderna vi è la proposta di un'educazione di stampo principalmente morale e civile prima che letteraria. Infatti, rispetto alle forme di *institutio* comparse nei secoli precedenti, quella pensata dagli eruditi del Quattrocento e del Cinquecento si distingue per il suo essere in ogni caso un esempio di *civilizzazione*², e per civilizzare si serve di una particolare filosofia morale, ad un tempo espressione di *paideia* e di *politeia*.

I moralisti del Rinascimento sono intellettuali che elaborano la concezione dell'*uomo nuovo*, e lo fanno esaltando il compito della filosofia morale ed esigendo uno strumento socio-culturale molto efficace: la pedagogia. Essi si fanno pedagogisti: nella riflessione sull'individuo e quindi sull'edificazione dell'uomo, nella riflessione sociale e quindi nell'esaltazione del cittadino, dello Stato, della politica (Grendler, 1991). La cultura umanistica sollecita le tendenze più nobili dell'uomo nel concepirlo come natura nobile alla quale convergono la dignità morale e la fama.

I libretti dei moralisti italiani si prefiggono di educare la gioventù ad una forma del vivere distintiva, perché costumata e caratterizzante, e si servono tutti delle stesse componenti strutturali per programmare e sviluppare quel sistema pedagogico

² E per civilizzazione intendiamo quel processo di mutamento del comportamento e della sensibilità degli uomini in una precisa direzione che muove inevitabilmente da un modello educativo.

che avrà tanto successo nella storia dell'educazione occidentale.

Radunando le carte di quelli più noti e rappresentativi, distinguiamo gli elementi peculiari di questa tipologia discorsiva moralizzante: il sistema citazionale, che si nutre dei *loci communes* e attinge sempre agli autori classici; l'impianto argomentativo basato sul ricorso alla molteplicità delle fonti antiche, esibite e dissimulate; la delimitazione della filosofia morale in filosofia della prassi, tipicamente aristotelica, utile ad una vita vissuta virtuosamente e civilmente, una sapienza pratica e spendibile nell'esperienza quotidiana, attraverso comportamenti adeguati al mondo in cui si vive, e autodisciplinante perché ben osservante delle regole e delle convenzioni; lo stile espositivo che si serve di dialoghi, aforismi, digressioni, novelle, ricordi. Con espressione cortigiana, questa etica proposta si configura come la sapienza civile degli uomini di unirsi insieme nelle città e saper vivere moralmente (Quondam, 2007).

2. Nobiltà e virtù tra natura e cultura

Le *institutiones* si propongono come uno strumento di supremo decoro per la nobiltà dei giovani, prefigurando loro un percorso di formazione in assoluta sintonia con il loro essere distinti, mediante il supporto delle *humanae litterae* dove vigono le regole di una cultura che fa sistema.

Per avvalorare una tale proposta pedagogica gli umanisti si rivolgono in forma diretta al destinatario del testo, futuro gentiluomo, principe o uomo politico, facendo ricorso ad elogi e sollecitazioni, impiegando una modalità discorsiva che è essa stessa formativa in quanto legata alla trasmissione di competenze retoriche e dialettiche. Il linguaggio è quasi sempre persuasivo perché finalizzato alla divulgazione di un prodotto culturale che deve prendere piede il più possibile e penetrare nel processo *in-naturale* di formazione del nobile. Infatti, diventare un *vir bonus dicendi peritus* ha un prezzo, giacché richiede di mutare la propria natura per assumere le sembianze di un uomo ben costumato, morale e virtuoso.

Le figure che ruotano attorno all'educazione del fanciullo in questione sono ogni volta le medesime: la balia, la nutrice, il precettore e i genitori naturalmente. Gli insegnamenti offerti sono scanditi in fasi ben precise e legittimati dalle voci autentiche di fonti antiche. Infatti, alla base di ciascuno di questi testi vi sono autori greci, in particolare Platone e Aristotele, adottati come garanti di una *paideia* che rinasce per i nobili rampolli delle città italiane.

Chi sono questi nobili? Chi è il nobile? La domanda non è affatto superflua in quanto, sul concetto di nobiltà, tra alto Medioevo e Rinascimento, fino a tutto il Cinquecento, si sono accavallati i più disparati pareri di letterati e filosofi, di giuristi ed umanisti, tanto da inaugurare una vera e propria disputa sulla nobiltà proseguita per secoli.

Il tutto molto probabilmente innescato dal *De nobilitate* di Poggio Bracciolini (1440) che, oltre a rappresentare un testo critico verso le aristocrazie delle città italiane e dei popoli stranieri, ad eccezione di Firenze, diffuse la tesi secondo la

quale la vera nobiltà deriva esclusivamente dalla virtù e non dall'antichità della stirpe e dalla ricchezza (Finzi, 2010, pp. 341-380).

Il dibattito sulla nobiltà fu alimentato soprattutto dai fatti sociali e politici del Quattrocento, verificatisi in concomitanza con la celere espansione della repubblica fiorentina, di fronte alla quale risultava indispensabile una ridefinizione del concetto di nobiltà che non ignorasse, tra l'altro, l'emergere di una nuova classe di burocrati di professione (Donati, 1995, p. 9). Tra gli umanisti che si espressero vivacemente sull'argomento, è utile ricordare Coluccio Salutati (1400) che, col suo *De nobilitate legum et medicinae*, trattò il tema «quid sit nobilitas» e riteneva la nobiltà «qualitas [...] bonum aliquod excellens denotans» (Garin, 1947, p. 8). La spiegazione che Salutati dava della nobiltà è riassumibile così: «Unde et inolevit illos appellare nobiles, qui maiorum suorum claritate conspicui sunt; non quidem antiquitate sanguinis, quoniam omnes unico descendimus ab Adam, sed antiqua dominatione familie, que suum nomen, virtute progenitorum, fama, gloria, potentia, dignitatibus, divitiis et clientelis diu famosum potuit conservare» (Garin, 1947, p. 35).

In questa costruzione culturale della vera nobiltà non poteva mancare la virtù, «vera tamen nobilitas, non in cognitione vel sanguine, sed in virtutibus est», sebbene essa, da sola, non sarebbe in grado di determinare la nobiltà, perché è una *dispositio naturae* inerente all'oggetto, non una *qualitas* riconoscibile da alcuni segni, nell'ottica di una nobiltà virtuosa, comunque subordinata alla nobiltà naturale e innata (Donati, 2010, p. 10).

2.1 L'ideale della gloria, il valore delle relazioni

Alla formazione di un concetto di nobiltà nel Quattrocento, contribuì notevolmente l'ideale della *gloria* come piena realizzazione delle capacità umane, colonna portante di una tipica concezione della cultura umanistica: un modello di vita contrassegnato dall'esercizio eroico della virtù che, in particolare con alcuni testi dell'Umanesimo civile, si fa strada fino a tessere la sensibilità, la cultura e il pensiero dei ceti colti cittadini che contribuirono a costituire un'ideologia politica di carattere elitario (Varotti, 1998).

A cominciare dallo stesso Salutati, viene esaltato l'amore degli antichi per la *gloria* identificata con la notorietà, e corrispondente alla motivazione principale delle azioni umane; un modo fondamentale di essere, qualcosa di profondamente congiunto alla natura e ai *mores*, che poi si traduceva in amor di gloria e in aspirazione alle cariche pubbliche e al potere (Varotti, 1998).

Sostanzialmente, la gloria che gli umanisti amavano e lodavano, non era che *umbra* e *imago* della virtù, senza la quale qualsiasi ideale rischiava di divenire inconsistente e fugace.

La gloria rientra nell'economia della virtù e dell'onore come uno dei capisaldi di questa tradizione pedagogica, e la ritroviamo puntualmente in tutti gli autori che s'inseriscono in questo filone letterario. Accanto ad essa, chiara è in tutte le opere l'esaltazione della *mediocritas*: l'educazione alla misura permea lo spirito e la

condotta del giovane nobile e fa del “giusto mezzo” la cifra della sua forma funzionale (Quondam, 2010, pp. 311-312).

Andando avanti, nel Cinquecento, nelle piccole corti e nei testi di precettistica comportamentale, si elabora un modello di regolazione della convivenza che sarà ripreso in tutta Europa, ridisegnando un rapporto tra ceti dominanti e principe che va oltre l'esperienza e l'ideologia feudale e cavalleresca, dimostrando di poter legittimare ed ordinare, una accanto all'altra, le nobiltà feudali e quelle cittadine (Mozzarelli, 1985). Si pensi a *Il Cortegiano* di Baldassarre Castiglione (1528), a *Il Galateo* di Della Casa (1558) e a *La civil conversazione* di Stefano Guazzo (1574), esempi letterari più noti di questo processo socio-educativo-culturale.

Per comprendere la funzionalità della trattatistica di questa epoca ci sembra degno di nota il fatto che la letteratura pedagogica rinascimentale abbia come comune denominatore l'attenzione alle dinamiche interpersonali tipiche delle relazioni, e che per questo collochi ciascun tema e problema nella concretezza delle situazioni quotidiane, esprimendo in regole comportamentali le varie problematiche filosofiche. Proprio per questa immersione nella vita quotidiana, i trattati del Cinquecento venivano percepiti dal lettore come manuali pronti per l'uso, strumenti operativi di ridefinizione del sé e del comportamento all'interno del proprio contesto socio-culturale (Cox, 1992).

La grande nobiltà di sangue attendeva alla costruzione dell'ideologia nobiliare e i letterati fornirono uno strumento per collegare la precettistica al divenire storico. Questi libri furono degli «strumenti di orientamento» (Quondam, 1977), strumenti efficaci concepiti in perfetta continuità con la realtà storico-politica, per agire secondo un'economia mondana adatta al proprio ruolo sociale. La trattatistica sul comportamento del nobile sembrerebbe rispondere alle esigenze di una élite che cerca di identificarsi attraverso la definizione di un'immagine coerente e universale di sé. In Italia si era formata precocemente una società nobiliare che cercava equilibrio e identità nelle sue corti, data la disorganicità della situazione politica e la conseguente eterogeneità della classe dirigente che faceva fatica a percepire l'esistenza di un'identità comune (Lorenzetti, 2003). A questa criticità porrà rimedio, in un arco di tempo abbastanza dilatato, la trattatistica sul comportamento, fungendo da strumento pedagogico volto a concepire una comune identità nobiliare e a fornire un unico modello per cucirsi addosso un distinto *habitus* sociale (Lorenzetti, 2003).

Si diffondeva col tempo una più complessa concezione dell'aristocrazia, grazie alla quale alla nobiltà di sangue si affiancava la necessità di acquisire precise attitudini intellettuali, per mezzo di un idoneo iter educativo e di un ininterrotto percorso di perfezionamento interiore. Ad inizio Cinquecento la nobiltà stava prendendo coscienza di questa necessità di autocostruzione, e alla secolare *dignitas* militare si affiancava una funzionale dignità intellettuale; la *renovatio* di questa classe passava attraverso il libro, ed esso si legava alla formazione dell'identità nobiliare in quanto ne accompagnava il cammino e personale e di classe, scandendone il continuo iter di perfezionamento (Lorenzetti, 2003).

L'archetipo testuale di questo genere viene considerato il *De ingenuis moribus et*

liberalibus studiis adulescentiae, scritto da Pier Paolo Vergerio tra il 1400 e il 1402 per Ubertino da Carrara, figlio di Francesco Novello e di Taddea d'Este. Un testo che tratta dei nobili costumi e degli studi liberali convenienti ai giovani, rivelando per la prima volta tutti gli elementi educativi, culturali e letterari di questi testi. Per iniziare, il problema dell'onomastica che emerge nella dedicatoria, rileva l'attenzione alla scelta del nome per il figlio legata ad un'esigenza che emerge in tutti questi testi: i padri devono dare ai figlioli un nome *honestus*, come primo segno distintivo di identità nobiliare. Avviato alla buona educazione dalla tenera età, il giovane nobile è destinato ad un percorso di formazione basato sulla *virtus* e sull'*honestas*, che acquisterà con la guida di un esperto pedagogo. Il nobile deve dare un'evidente dimostrazione del suo *status*: «Quae cum in omnibus apte sedeant, tum vero in principibus et eorum liberis speciosa videntur et notantur in iis maxime, in quorum moribus atque omni vita facilitas quidam amari solet, gravitas vero laudari»³.

Per tale ragione Vergerio delinea il progetto educativo impostato nei termini di una sistematica ricerca dell'*eccellenza* e della *gloria*, principi cardini della ricerca di un'anima liberale, portata alla realizzazione di grandi imprese. Qui l'imitazione del grand'uomo è il criterio pedagogico fondante. Il presupposto della gloria trova applicazione in ambito educativo nel modello grandioso dell'uomo famoso che funge da stimolo e da prototipo per l'eccezionalità e l'eroico.

L'elogio della buona educazione fatto da Vergerio offre indirette indicazioni sul destinatario sociale della sua opera pedagogica: è soprattutto ai figli dei nobili che si rivolge, affermando che, per mezzo di questa buona educazione «i nuovi nati potranno agevolmente rendere chiaro l'oscuro casato della famiglia, ed illustrare la povertà del luogo natale». Per il nobile, una buona e compiuta educazione viene posta da Vergerio nei termini di dovere imprescindibile. Il nobile, per via del prestigio familiare di cui gode, deve assumere un forte autocontrollo, alto livello di consapevolezza comportamentale e di adeguamento a determinati modelli (Varotti, 1998). L'importanza dell'educazione è continuamente messa al centro da Vergerio e collegata agli *studia humanitatis* e alle arti liberali:

i genitori non possono procurare ai figliuoli né ricchezza, né più sicuro patrimonio per vivere, dell'ammastrarli nelle arti liberali e nelle oneste discipline. Sarà per mezzo di tali arti liberali e discipline che i nuovi nati potranno agevolmente rendere chiaro l'oscuro casato della famiglia, ed illustrare la povertà del luogo natale⁴.

Vergerio introduce dei principi pedagogici che diverranno i *topoi* della tradizione umanistica, in particolare, è la *virtus* a costituire il perno su cui vengono intessuti i dialoghi pedagogici degli umanisti: solo grazie ad un comportamento quotidianamente virtuoso l'uomo può contrastare la fortuna e vivere bene.

³ P. Vergerio, *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae*, vedi E. Garin (1966), *L'educazione umanistica in Italia*, Bari-Roma: Laterza.

⁴ Cfr. Ivi.

Lo stesso comparire della stampa fece sì che il libro s'imponesse come strumento di formazione e, col crescere dell'alfabetizzazione, divenisse sempre più facile da utilizzare autonomamente (Richardson, 1999; Braidotti, 2000). L'esigenza, al contempo pratica filosofica, di funzionali modelli culturali di riferimento, unita all'affermazione crescente del volgare e alla consapevolezza di rivolgersi a un pubblico più ampio, favorì la nascita e lo sviluppo della trattatistica sul comportamento civile (Garin, 1976).

Nel primo Cinquecento, come si può evincere entrando nella Biblioteca dell'eloquenza di Giusto Fontanini (1804), furono dati alle stampe numerosissimi testi che affollarono lo scaffale delle *Institutiones*.

Con questi trattati, accanto alle buone maniere e alle lettere, si fa largo a una *magna moralia* frutto di una filosofia che molto spesso incrocia l'idealismo platonico e la vita pratica aristotelica, avendo come *leitmotiv* la virtù e i suoi benefici per la vita politica e per la *civil conversazione* (Garin, 1958).

Nel complesso bibliografico dell'Italia delle Cinquecentine, si rileva la densità di una tipologia libraria che diffonde il manifesto umanista dell'educazione, modellando su ciascuno dei destinatari un itinerario pedagogico che insegni ad «operar secondo la virtù in vita perfetta»⁵, una vita terrena, civile, pratica e *felice* (D'Amante, 2018).

Bibliografia

- Burckhardt, J. (1968). *La civiltà del Rinascimento in Italia*, Firenze: Sansoni.
- Cox, V. (1992). *The Renaissance dialogue. Literary dialogue in its social and political contexts, Castiglione to Galileo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Amante M. F. (2018). *De la institutione di tutta la vita de l'homo nato nobile e in città libera*. Roma: Anicia.
- Donati C. (1995). *L'idea di nobiltà in Italia*, Bari-Roma: Laterza.
- Finzi C. (2010). La polemica sulla nobiltà nell'Italia del Quattrocento: *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*. 30 (2), pp. 341-380.
- Fontanini, G. (1804). *Biblioteca dell'eloquenza italiana*, Tomo I e II. Parma: Mussi.
- Garin E. (a cura di). (1947). *C. Salutati, De nobilitate legum et medicinae; De verecundia*, Firenze: Vallecchi.
- Id. (1958). *Il pensiero pedagogico dello Umanesimo*, Firenze: Giuntine-Sansoni.
- Id. (1966). *L'educazione umanistica in Italia*, Bari-Roma: Laterza.
- Id. (1976). *L'educazione in Europa*, Bari-Roma: Laterza.
- Id. (1990). *Medioevo e Rinascimento*, Bari-Roma: Laterza.
- Id. (1993). *Scienza e vita civile nel Rinascimento italiano*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (1994). *L'umanesimo italiano*, Bari-Roma: Laterza.
- Id. (2010). *La cultura del Rinascimento*, Bari-Roma, Laterza, 2010.
- Grendler, P. F. (1991). *La scuola nel Rinascimento italiano*, Bari-Roma: Laterza.

⁵ Questa massima di Alessandro Piccolomini contenuta nella sua opera *De la institutione di tutta la vita de l'homo nato nobile e in città libera*, crediamo possa rappresentare per molti aspetti l'essenza dell'educazione umanistica trasmessa attraverso i testi di *intitutio*. Per approfondire vedi M. F. D'Amante, *op. cit.*

- Lorenzetti S. (2003). *Musica e identità nobiliare nell'Italia del Rinascimento*, Firenze: Olschki.
- Mozzarelli C. (1988). *Famiglia del principe e famiglia aristocratica*. Roma: Bulzoni.
- Quondam, A. (1977). «Mercanzia d'onore/Mercanzia d'utile». *Produzione libraria e lavoro intellettuale a Venezia nel Cinquecento*, in A. Petrucci (a cura di), *Libri, editori e pubblico nell'Europa moderna. Guida storica e critica*, Roma-Bari: Laterza, pp. 51-104.
- Id. (2006). «Formare con parole»: L'institutio del moderno gentiluomo: «*History of education & children's literature*», vol. I, n. I.
- Id. (2007). *La conversazione. Un modello italiano*, Milano: Donzelli.
- Id. (2010). *Forma del vivere. L'etica del gentiluomo e i moralisti italiani*, Bologna: il Mulino.
- Id. (2013). *Rinascimento e classicismi*, Bologna: il Mulino.
- Richardson, B. (2004). *Stampatori, autori e lettori nell'Italia del Rinascimento*, Milano: Sylvestre Bonnard.
- Rico, F. (1998). *Il sogno dell'Umanesimo*. Torino: Einaudi.
- Varotti, C. (1998). *Gloria e ambizione politica nel Rinascimento*. Milano: Mondadori.

Pensare con le mani: Osservare, rielaborare, creare in collaborazione e condividere

Gianni Panconesi (Università di Firenze)



1. Premessa

Ogni individuo in formazione è "un tutto" composto da complessi processi cognitivi, emotivi e biologici, in grado di autorealizzarsi quanto più riesca a sviluppare una buona immagine di sé e la condizione per l'autorealizzazione consiste nel credere nella propria esperienza e in una valutazione autonoma di sé stessi, piuttosto che in una valutazione ispirata ai bisogni ed agli interessi degli altri.

L'apprendimento più utile nel contesto socio-culturale attuale è quello che riguarda il processo stesso dell'apprendere, cioè l'essere costantemente aperti all'esperienza, al confronto ed alla collaborazione, disponibili ad integrare il processo del cambiamento condividendolo con altri.

L'apprendimento è veramente significativo quando il contenuto è vissuto come rilevante per la realizzazione delle proprie finalità personali e nasce dall'esperienza del fare, cioè quando lo studente percepisce di essere parte attiva del processo di insegnamento-apprendimento

All'educatore viene così affidato il compito di preparare il setting educativo in cui svolgere la funzione di facilitatore, mentre all'educando viene affidato il compito di comprendersi ed esprimere al meglio sé stesso, attivando un ciclo virtuoso di motivazione al miglioramento continuo.

Lo studio della motivazione ad apprendere interessa filoni diversi di ricerca, rivisitando in chiave psicologica il concetto di interesse e può essere definito come uno stato che implica la messa a fuoco dell'attenzione, l'aumento del funzionamento cognitivo ed il coinvolgimento affettivo.

L'esperienza scolastica varia nel corso del tempo e il gusto di imparare si costruisce e si trasforma anche in base a quanto viene percepito come gratificante, permeato cioè di attività didattiche vicine ai bisogni degli studenti, stimolando la voglia di apprendere.

Nella pratica didattica del nostro sistema scolastico, la ricerca sulla motivazione è un processo tuttora in corso, anche per la convinzione comune e diffusa di attribuire la demotivazione a fattori esterni al contesto anziché individuarla come distribuita in esso.

Compito del docente è di accompagnare e sostenere gli allievi dall'interno del loro percorso di apprendimento, alla ricerca di un orientamento motivazionale

costruttivo e positivo, osservando e riflettendo sui comportamenti agiti al di là delle proprie convinzioni, la sua professionalità ed il senso comune.

Nella relazione con gli allievi, lo strumento dell'ascolto attivo risulta essere la miglior soluzione per instaurare una forma di comunicazione completa, verbale e non verbale, in cui ci si rende disponibili al confronto, accogliendo senza invadere e contribuire ad attivare la disposizione ad apprendere.

L'autoregolazione dell'apprendere riguarda i modi o le strategie con cui l'individuo verifica, controlla e modifica i propri comportamenti per raggiungere obiettivi di apprendimento e di riuscita, usando sia strategie metacognitive che motivazionali. Nei contesti formativi ed educativi non di rado si assiste al privilegiare la dimensione valutativa delle performances misurabili, ma, in realtà, il bravo studente non è solo colui che affina ottime capacità di scrittura o lettura, bensì colui che acquisisce i giusti strumenti da utilizzare nella vita di tutti i giorni.

Occorre sviluppare percorsi educativi e formativi che ridisegnino lo studente dalla condizione di contenitore da riempire, a soggetto con il quale comunicare attivamente ed allo stesso tempo richiedere la sua partecipazione all'ascolto fornendo un feedback costante e condiviso

Compito del docente è disegnare scenari che costituiscano esperienze di apprendimento innovative, combinando possibilità tecnologiche con obiettivi strategici, promuovendo l'interazione fra docenti e studenti, strumenti e risorse, contesti ed ambienti di apprendimento.

Lo studente migliora la sua performance quando collabora in maniera attiva, condivide gli obiettivi di apprendimento e valutazione, sviluppa il pensiero critico e dà libero sfogo alla sua creatività, osservando e riflettendo, sentendo di far parte di una comunità di pratica.

Il senso di appartenenza ad un gruppo permette di ottenere risultati migliori rispetto a quanto qualsiasi individuo potrebbe raggiungere da solo e contemporaneamente facilita nei giovani l'acquisizione di competenze di cittadinanza nell'imparare dalle culture e dai valori degli altri.

Il docente ha il compito di offrire non solo occasioni di apprendimento, ma anche di creare attività significative, guidare ed orientare i gruppi di lavoro e promuovere l'autonomia degli studenti, incoraggiando l'uso delle ICT per veicolare attività e contenuti all'interno della comunità.

Le trasformazioni messe in atto nella Società della globalizzazione e della Comunicazione con l'offerta sempre più ampia e pervasiva di Tecnologia a disposizione degli utenti, inducono a riflettere su come migliorare il livello di utilizzo delle ICT anche nel settore dell'Istruzione.

L'obiettivo è fornire agli insegnanti strumenti metodologici e pedagogici innovativi per migliorare i livelli di attenzione, incoraggiare l'inclusione e la costruzione attiva e soggettiva della conoscenza, rendendo il processo formativo dello studente più efficace e coinvolgente.

Un Mondo Virtuale 3D permette agli studenti di costruire simulazioni in modalità immersiva e digitale attraverso la riproduzione di aspetti della realtà reale ed

utilizzare il problem solving per trovare soluzioni significative, attraverso il pensiero critico e lo sviluppo di competenze metacognitive.

Dal punto di vista dell'innovazione, gli Ambienti Virtuali 3D possono essere dunque uno strumento didattico utile a motivare e coinvolgere gli alunni, migliorare la qualità dell'apprendimento, stimolare la creatività, la collaborazione, la riflessione ed il learning by doing.

Un Mondo Virtuale è un Ambiente Digitale 3D nel quale gli utenti, attraverso i loro Avatar, possono utilizzare o creare oggetti, comunicare con testi, immagini, gesti, suoni o rappresentazioni tridimensionali, affinché anche negli spazi destinati alla condivisione del sapere sia consentita l'ibridazione dei linguaggi.

Gli Ambienti Virtuali 3D possono superare i limiti dell'ambito di una classe tradizionale dove alcuni compiti sono difficili da realizzare a causa di vincoli oggettivi come costi ed ubicazione geografica, che pongono un freno alla fantasia creativa e consentire invece una più ampia molteplicità di espressione

Si configurano come piattaforme di e-Learning di terza generazione funzionali e compatibili con i principali standard di apprendimento a distanza, facilitando esperienze formative coinvolgenti, in cui risolvere problemi, discutere ipotesi di soluzione, lavorare a contatto con compagni più esperti su determinati temi.

Dal 2003, con la nascita di SecondLife, si è assistito alla diffusione di numerose piattaforme che hanno cercato di superare quella che è la maggior criticità nel loro utilizzo in ambito didattico, cioè la protezione dei minorenni.

Sono nati così ambienti chiusi ad un accesso pubblico di adulti, in cui ogni utente è presente con la propria identità, senza poterla contraffare, permettendo anche ai docenti di gestire gli account relativi ai propri studenti.

I Mondi Virtuali 3D sono basati su applicativi e risorse Opensource gratuite, in base alle quali chiunque è in grado di creare il proprio scenario per fini didattici, anche richiedendo collaborazione alla comunità di sviluppatori.

Ad oggi si contano innumerevoli esperienze condotte da docenti, dalla scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado, ma presenti anche a livello universitario ed in ambiti terapeutici in settori quali la Medicina e la Psicoterapia, sia in Italia che a livello internazionale.

In ambito didattico gli Ambienti Virtuali 3D possono offrire opportunità nella formazione a distanza e permettono l'attivazione di percorsi specifici e multidisciplinari anche per lo sviluppo del pensiero computazionale e nell'ambito del Coding, ad esempio, il software Scratch favorisce l'acquisizione delle competenze metodologiche necessarie a progettare applicazioni e percorsi senza possedere competenze di programmazione e di linguaggi informatici specifici.

Scratch è infatti un linguaggio grafico di programmazione, adatto anche ai bambini, sviluppato dal 2003 dal Lifelong Kindergarten Group (LLK) del MIT sotto la guida di Mitchel Resnick e consente di applicare programmi realizzati con il suo utilizzo in base ad interfacce grafiche intuitive ad oggetti fisici e virtuali costruiti dagli utenti.

Anche la Realtà Aumentata (AR) è già presente sia a livello didattico con applicativi adatti agli smartphone ed altre devices, per implementare le informazioni della

vita reale e in un prossimo futuro assisteremo anche ad esperienze di Realtà Virtuale (VR), in cui la realtà viene esclusa a favore di esperienze digitali, che potranno essere fatte tramite applicativi e tools come visori e accessori da usare con le mani.

In conclusione, che si tratti di un gioco, di una metafora virtuale di sé o di un applicativo di Coding, tutto ciò che supera virtualmente la realtà fisica, ha il valore di una formazione esperienziale, che può vedere la Tecnologia concorrere a supportare lo sviluppo di nuove modalità di apprendimento.

L'importante è non farsi attraversare inconsapevolmente né da essa né dai New Media, ma riuscire a gestirne le potenzialità finalizzandole a metodologie e modelli pedagogici, affinché l'individuo possa divenire protagonista responsabile del proprio apprendimento e della sua crescita personale e sociale.



2. La storia di Mazara del Vallo

Il 16 giugno 827 d.C. gli arabi, con a capo il cadì Asad-Ibn-Alfurat, sbarcarono nella cala di "Quarara" presso Mazara e la conquistarono.

Della dominazione araba Mazara conserva ancora oggi il tracciato delle vie soprattutto nel centro storico, con strade strette, vicoli e cortili, con la città che, probabilmente, si trovava sulla riva sinistra del fiume Màzaro, dove i fondali permettevano l'approdo delle navi, mentre a sud-est vi era una grande piazza

che si estendeva dalla foce del fiume sino al luogo dove i Normanni costruirono la Cattedrale ed il Castello.

Con l'arrivo dei Normanni nel 1072 capitanati da Ruggero D'Altavilla, la Mazara araba intersecata da un asse principale, lo "shari", venne chiusa per la prima volta da una cinta muraria di forma quadrangolare e divisa in due grandi quartieri, uno abitato dalle classi più ricche, l'altro dagli artigiani, arricchendosi di chiese, conventi e monasteri.

Venne ridotto il perimetro urbano a causa del forte calo demografico, dovuto alla guerra e all'esodo di molti musulmani e nel 1073 furono costruiti il Castello ed accanto la Cattedrale.

Dopo i Normanni la città fu conquistata prima dagli svevi-angioini e successivamente dagli aragonesi e fu Federico D'Aragona che concesse al paese la "Fiera Franca" che da allora si tiene ogni anno nel mese di agosto.

Dalla seconda metà del secolo XIV la città venne dominata alternativamente dai Chiaramonte, dai Conti di Modica, dal Duca di Calabria, dai Conti di Cardona e nel

1713, con la pace di Utrecht, la Sicilia e quindi Mazara, passarono ai Savoia che mantennero la signoria dell'isola solo per pochi anni finché nel 1734 Carlo di Borbone riunì le sorti della Sicilia e quelle di Napoli.

In quel periodo sorsero numerosi insediamenti residenziali lungo le "Trazzere" regie e la città si andò abbellendo con opere architettoniche e pittoriche, mentre sulle sponde del Màzaro, già impegnate nei lavori di ammodernamento del porto, si incrementarono gli stabilimenti per la lavorazione del pesce e dell'uva.

L'eco dei moti rivoluzionari del 1848, in particolare dei moti palermitani del 12 gennaio, giunse anche a Mazara che rispose abbattendo tutti gli stemmi borbonici, distruggendo i "casotti" del dazio ed un enorme patrimonio cartaceo che si trovava custodito presso la prefettura.

Il 21 ottobre 1860 la città votò l'annessione al Regno D'Italia e nel 1862 venne denominata "del Vallo" a memoria della divisione della Sicilia operata dai mussulmani in tre distretti amministrativi detti "Wali", di cui Mazara era il più vasto.

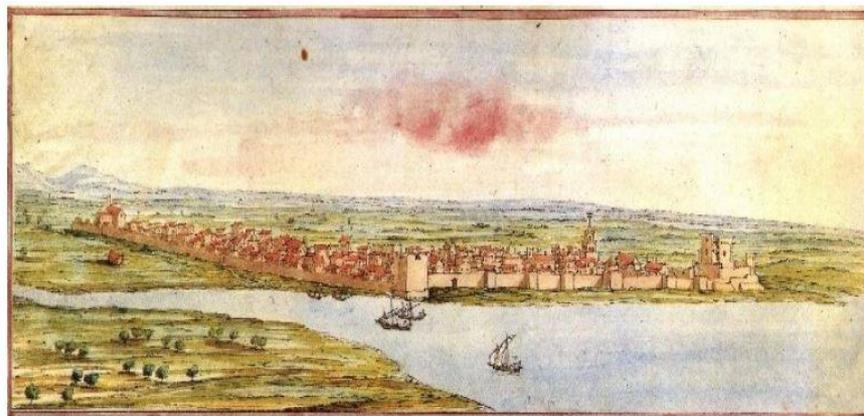
Con l'annessione la popolazione aumentò ed il porto divenne importante oltre che per il traffico mercantile anche per l'attività della pesca, tanto che nel 1987 divenne il primo porto peschereccio d'Italia, per poi subire in anni recenti un ridimensionamento dovuto alle difficoltà della pesca nel canale di Sicilia e lo smantellamento di gran parte della sua flotta.

Terra di frontiera un tempo tra i greci e i fenici, territorio ambito per i Paesi del Maghreb e conteso con le popolazioni del Nord Europa, fulcro per la nascita e lo sviluppo di una Cultura nazionale, Mazara del Vallo continua a mantenere tutt'oggi l'importanza strategica del suo passato in termini di accoglienza e integrazione di culture diverse, come esempio di città di pace e tolleranza.

3. Il Progetto Mazara Medievale

Il Progetto è stato sviluppato durante l'Anno Scolastico 2020/21 da parte dell'IC Borsellino-Ajello di Mazara del Vallo, con il supporto formativo del Prof. Gianni Panconesi, esperto di Didattica Immersiva ed ha avuto come obiettivo la ricostruzione della città di Mazara durante il periodo medievale intorno all'anno

1072/75, degli artefatti arabi e medievali ipotizzati come esistenti all'epoca, con la loro collocazione nel contesto culturale mazarese.

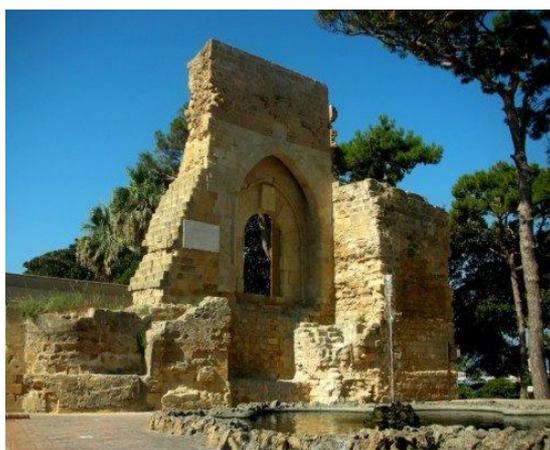


L'intento è stato ripercorrere, secondo un asset didattico interdisciplinare, gli eventi storici, economici, letterari e geopolitici che hanno interessato il territorio nel XI/XII secolo, integrando la storia di quel periodo con gli eventi che hanno preceduto e seguito la presenza Normanna.

Gli argomenti trattati durante gli incontri in presenza e online fra l'esperto, i docenti e gli studenti coinvolti nell'attività didattica, hanno riguardato una panoramica descrittiva degli Ambienti Virtuali di Apprendimento 3D, le metodologie pedagogiche applicate e i fondamenti della Didattica Immersiva.

E' stata data assistenza per l'accesso alla piattaforma del Mondo Virtuale Craft in cui è stata riprodotta la città di Mazara Medievale, per la registrazione dell'account personale con la creazione del proprio avatar ed è stata facilitata la familiarizzazione con il concetto di building (costruzione di oggetti virtuali), con il concetto di texturing (applicazione di immagini ad oggetti virtuali), con le funzioni di trasformazione degli oggetti virtuali creati, la loro duplicazione, l'eventuale programmazione ed il collegamento con altri artefatti.

Gli studenti sono stati invitati a fare ricerche online di immagini utilizzabili per la creazione dei manufatti da utilizzare per la ricostruzione virtuale dei monumenti e le forme urbanistiche della città di Mazara Medievale, che ad oggi possono essere individuati nella realtà urbana in pochissime testimonianze sopravvissute alle trasformazioni secolari subite dal territorio, fra cui i resti di una porzione di una finestra ad arco del Castello normanno e nel tessuto urbanistico della parte centrale della città, la cosiddetta Kasbah, che ancora oggi riproduce quella araba originaria.



Son stati consultati archivi storici e Biblioteche, sia online che in presenza, come quelli dell'Amministrazione comunale che di altre realtà presenti sul territorio, dalla Biblioteca diocesana agli archivi di studi di architetti, urbanisti e cultori delle materie storico-letterarie che potessero offrire collegamenti al Medioevo e spunti per la ricostruzione della città.

Si è poi proceduto alla costruzione degli oggetti virtuali in modalità collaborativa, accompagnati dalla guida del Formatore, lavorando in piccoli gruppi e condividendo fra i corsisti le abilità sviluppate, fino alla progettazione e realizzazione dell'ambientazione completa della ricostruzione virtuale.

A seguire ogni incontro, sia in presenza che online, sono state fornite ai corsisti feedback sulla loro attività di apprendimento e indicazioni su come accrescere le loro competenze digitali.

Il Progetto ha utilizzato il metodo della narrazione per ottenere un coinvolgimento attivo e partecipativo da parte degli studenti, supportati dai feedback di docenti ed esperti.

La narrazione è uno degli strumenti più preziosi a livello culturale, in quanto attraverso i racconti è possibile negoziare significati comuni e veicolarli in modo piacevole, aumentando la coesione del gruppo e la reiterazione del sistema di valori e credenze, ma anche per il valore dello scambio sociale, poiché la narrazione ha anche valenze conoscitive ed emotive.

Il pensiero narrativo interpreta i fatti umani mettendoli in relazione fra di loro e costruendo storie sensibili al contesto, che si basano sull'intenzionalità (voler fare qualcosa) e sulla soggettività (il proprio punto di vista) dei protagonisti.

La creazione narrativa della realtà non è sottoposta all'obbligo di dimostrazione formale, ma risponde al criterio della verosimiglianza e agisce nel doppio scenario di azione (fare cose) e coscienza (osservare ciò che si fa e rifletterci su), interessandosi al particolare ed al concreto, più che al generale e all'astratto, lasciando tali aspetti al pensiero paradigmatico logico-scientifico, rivolto agli aspetti concettuali più universali e generali.

Il pensiero narrativo non vuole dunque dimostrare ciò che è "vero", ma ricostruire e rappresentare ciò che è "possibile entro un dato quadro" e non è antagonista al pensiero paradigmatico, ma in certi casi può intrecciarsi con esso.

È anche un pensiero sociale, perché la narrazione è uno scambio fra persone e le relazioni fra persone sono narrazioni e si occupa del particolare, delle intenzioni e delle azioni di persone o personificazioni specifiche, delle loro vicissitudini e dei risultati da loro ottenuti.

Il suo intento è quello di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio, sottolineando anche il carattere di problem solving del pensiero narrativo, che si mette in moto nel momento in cui ci troviamo di fronte ad una situazione problematica tipica, l'incongruenza di un evento rispetto alle nostre aspettative, la violazione della regolarità canonica, l'imprevisto che turba la prevedibilità.

Se il pensiero pratico cerca qualcosa da fare per riparare le problematicità, il pensiero organizzativo esamina il problema ricercando le soluzioni mentre il

pensiero narrativo interpreta l'accaduto, organizza e dà senso a fatti casuali e disordinati, dando forma al disordine delle esperienze.

In tal senso la narrazione diventa una vera leva di problem solving, un riduttore di complessità, un facilitatore dei processi di cambiamento sociale e organizzativo.

Il pensiero narrativo ha le sue procedure di validazione e produce delle storie che sono originate dal modo di costruire la realtà sociale, che devono essere messe alla prova nella stessa realtà sociale.

Queste procedure si basano sulla nozione di persuadibilità, cioè la storia deve persuadere chi la costruisce e chi l'ascolta e ciò significa che una storia deve apparire verosimigliante in due sensi, possedendo una sua coerenza interna tale da riuscire convincente per il narratore e deve essere credibile per l'uditorio e se una storia non viene creduta deve essere corretta.

È importante distinguere due modi di verifica delle storie, quello predittivo e quello postdittivo.

Nella predizione le storie possono essere verificate tramite il normale processo di ipotesi e test della realtà, mentre nella spiegazione postdittiva, al contrario, le storie non possono essere testate attraverso una prova di realtà perché gli eventi da verificare non possono essere replicati in condizioni controllate.

La narrazione del Progetto Mazara Medievale ha avuto un approccio che risiede nella combinazione predizione-verifica-postdizione, che ha permesso di ragionare in maniera più oculata sui fattori che hanno influito sullo sviluppo del percorso storico, stimolando così anche nuove domande.

Un modello esclusivamente basato sulla trasmissione delle conoscenze "dalla cattedra" è un modello ormai anacronistico, legato ad un passato che non c'è più. Il modo in cui la gente vive e lavora è stato completamente trasformato, nell'ultimo secolo, da fattori economici, tecnologici, demografici e politici e tale trasformazione avviene sotto i nostri occhi ad una velocità crescente.

Il sistema educativo attuale risulta irrilevante se non riesce a colmare il divario tra il modo in cui gli studenti vivono e quello in cui imparano e il motivo principale è che gli studenti devono arrivare ben equipaggiati nel mondo in cui trascorreranno la loro vita da adulti, un mondo sfaccettato, pervaso di tecnologia, multietnico, complesso, cioè forniti di competenze che il modello trasmissivo della scuola non è in grado di dare.

Inoltre il modello trasmissivo difficilmente sviluppa in modo pianificato e consapevole le competenze trasversali, le cosiddette life skills, negli studenti, che devono non soltanto conoscerle ma saperle usare, e la lezione cattedratica, unidirezionale, intransitiva non è idonea a promuovere questa ampia gamma di capacità.

Le evidenze mostrano come la soluzione didattica così diffusa in cui l'insegnante "parla molto" e gli alunni principalmente "ascoltano", risulti di scarsa efficacia. E soprattutto non dovrebbe avventurarsi in monologhi, ma limitarsi a dare poche informazioni, chiare consegne di lavoro e feedback adeguati, mettendo continuamente gli alunni in condizione di agire.

L'azione fondamentale da attuare in ogni classe è dunque l'inversione dei tempi occupati dal docente rispetto a quelli occupati da attività dell'allievo contrariamente a quanto avviene di solito e questi ultimi dovrebbero essere di molto superiori ai primi.

Oggi esistono nuovi e più coinvolgenti modi di fare lezione, fra cui il laboratorio, che non è più una stanza ma una modalità didattica centrata sulla soluzione di problemi le cui fasi sono: assunzione del compito e specifica del risultato da conseguire, analisi e reperimento dei dati, formulazione d'ipotesi, applicazione di strategie, ottenimento di esiti, feedback, comunicazione.

L'insegnante trasforma quindi la lezione in una grande e continua attività laboratoriale, di cui è regista e facilitatore nei processi cognitivi, anche grazie all'utilizzo delle ICT, lascia spazio alla didattica collaborativa e inclusiva, al brainstorming, alla ricerca, all'insegnamento tra pari, diviene il riferimento fondamentale per il singolo e per il gruppo, guidando lo studente attraverso processi di ricerca e acquisizione di conoscenze e competenze che implicano tempi e modi diversi di impostare il rapporto docente/studente.

Ed è attraverso l'apprendimento attivo, che sfrutta materiali d'apprendimento aperti e riutilizzabili, simulazioni, esperimenti hands-on e giochi didattici, che la scuola mette lo studente in situazioni di apprendimento continuo che gli permettono di argomentare il proprio ragionamento, di correggerlo strada facendo, di presentarlo agli altri.

La pratica educativa deve tener conto delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dei cambiamenti richiesti dalla società della conoscenza.

L'utilizzo ragionato delle risorse e degli strumenti digitali potenzia, arricchisce e integra l'attività didattica, "muove" la classe, motiva e coinvolge gli studenti, stimola la partecipazione e l'apprendimento attivo, contribuisce allo sviluppo delle competenze trasversali e in questo contesto le ICT sono i nuovi mezzi con cui è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento, rappresentare la conoscenza, ampliare gli orizzonti e le fonti del sapere, condividere e comunicare, sempre e ovunque (mobile learning) e permettono il nascere di nuove metodologie cooperative di scrittura, lettura e osservazione dei fenomeni, consentendo la rappresentazione dei concetti avvalendosi di ambienti di simulazione, di giochi educativi, di applicazioni e software disciplinari.

Le ICT riducono le distanze aprendo nuovi spazi virtuali di comunicazione, come Cloud, Mondi Virtuali 3D, Internet of Things, Service Learning, riconnettendo



luoghi magari geograficamente isolati e attori del sistema scuola, dalle imprese agli enti locali, dalle associazioni alle fondazioni.

Gli obiettivi didattico-formativi del Progetto Mazara Medievale hanno mirato dunque ad educare gli studenti a divenire protagonisti consapevoli e responsabili nell'utilizzo del digitale sia come fonte di informazione che come strumento di produzione e comunicazione; a stimolare immaginazione e creatività in un ambito di gruppo di lavoro orizzontale; a conoscere e utilizzare nuove tecnologie, in particolare quelle relative alla creazione di ambientazioni 3D ed in particolare alla costruzione degli artefatti arabi e normanni all'interno della cinta muraria della città di Mazara in epoca Medievale.

Attività finalizzate a far acquisire conoscenza e coscienza di ambiente e territorio come bene paesaggistico, artistico e culturale da tutelare, per renderlo patrimonio comune per le future generazioni, in un percorso di costruzione condivisa della Conoscenza, per la costruzione di una competenza di Cittadinanza Attiva.

Conoscenze e abilità, da sole, non bastano però a rendere una persona competente e quindi la verifica del percorso formativo è stata effettuata attraverso osservazioni sistematiche sui processi cognitivi messi in atto e gli atteggiamenti assunti durante le attività degli studenti soprattutto nel lavoro di gruppo, con questionari atti a rilevare sia i cambiamenti di atteggiamento che il gradimento del percorso di apprendimento e la sua documentazione.

A fronte delle verifiche necessarie a registrare conoscenze, abilità e aspetti delle competenze, il giudizio valutativo ha reso conto anche dell'andamento dell'apprendimento in relazione ai progressi, impegno, motivazione, capacità critiche e abilità metodologiche messe in atto dagli studenti.

La competenza chiave a cui il Progetto si è indirizzato è stata quindi quella di "Imparare ad imparare", dato che in essa si estrinseca la padronanza delle abilità di studio, di ricerca, documentazione, confronto e selezione delle informazioni, organizzazione significativa delle conoscenze, abilità metodologiche e metacognitive, anche nel selezionare criticamente le informazioni reperibili dalla Rete, per dotare gli studenti degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche, indirizzandoli ad una partecipazione attiva e democratica.

Conclusione

Al Progetto hanno partecipato 15 studenti appartenenti ad alcune classi della Secondaria di I Grado, coordinati da 8 insegnanti nella partecipazione sia a gruppi di lavoro laboratoriali a scuola in presenza che online nell'Ambiente Virtuale 3D.

Queste sono state le loro parole di commento al video prodotto per documentare il loro percorso di apprendimento e renderne partecipi le famiglie, gli altri studenti e le istituzioni del territorio, che è stato proiettato durante un evento pubblico al termine della loro attività:

“Con questo filmato vi abbiamo mostrato il lavoro che abbiamo fatto per la ricostruzione virtuale della nostra città all'epoca Medievale quando i Saraceni



guidati da Mokarta furono sconfitti definitivamente da Ruggero d'Altavilla.



Quando nel 1075 Ruggero sconfisse definitivamente Mokarta, iniziò a trasformare profondamente la nostra città, innalzando chiese e palazzi.

Noi ci siamo occupati di questo particolare



momento storico e abbiamo riprodotto virtualmente e tridimensionalmente la nostra città all'interno di una piattaforma informatica che è un Mondo Virtuale 3D

Il nostro lavoro digitale è stato preceduto e intervallato da incontri in presenza presso la nostra scuola Borsellino Ajello, ma per motivi legati all'emergenza Covid19, si è svolto soprattutto a distanza all'interno di un Mondo Virtuale, in cui abbiamo imparato a familiarizzare con gli strumenti grafici digitali per la costruzione e modifica degli artefatti virtuali e la loro riproduzione finale in un plastico mediante la stampa 3D.

E' stato un percorso impegnativo ma anche interessante, perché abbiamo comunicato tra di noi, abbiamo fatto ricerche in Rete, abbiamo superato le difficoltà dovute alla pandemia e acquisito competenze nuove.

Il nostro lavoro é visionabile online e abbiamo anche realizzato dei pannelli informativi tramite Codici QR che saranno installati presso i monumenti più significativi di Mazara, che non daranno solo informazioni storiche, turistiche e culturali, ma trasporteranno concittadini e turisti anche all'interno della Realtà Aumentata in grado di produrre emozioni e accrescere le loro conoscenze con video, immagini e contenuti virtuali.

Con questo percorso didattico abbiamo sicuramente acquisito più competenze digitali, partecipando insieme e attivamente con entusiasmo a costruire oggetti virtuali, ma è stata anche un'esperienza utile per acquisire un maggior senso di responsabilità nella tutela del patrimonio storico e culturale del nostro territorio, nonché verso l'accoglienza e il rispetto delle diversità, favoriti in questo anche dall'aiuto della Tecnologia.

Oggi siamo sempre più consapevoli che l'innovazione digitale possa aprire una porta sul futuro della nostra città ricca di un passato storico così importante e desiderosa di avere un ruolo fondamentale nella costruzione del nostro futuro."

Va detto infine che il Progetto Mazara Medievale è stato un lavoro che ha coinvolto l'intero Istituto Comprensivo Borsellino-Ajello di Mazara non solo in ambito digitale.

Infatti altri alunni hanno prodotto rappresentazioni teatrali, balli, documenti e storie, sempre incentrate sullo stesso momento storico, che attualmente sono raccolte in un archivio online della scuola, per coinvolgere cooperativamente tutti gli studenti dell'IC fin dalla Scuola Materna, con le loro famiglie e le Istituzioni del territorio.

"L'obiettivo é non lasciare indietro nessuno"



Le città medievali: un percorso didattico digitale per la scuola secondaria di secondo grado

Giuseppe Ferraro (Università degli Studi della Repubblica di San Marino)



«A scuola della pandemia»: potrebbe sembrare il titolo suggestivo di un articolo di giornale o di un libro. In realtà l'attuale pandemia da Covid-19, che da oltre due anni imperversa nel mondo, in molte sue dimensioni è stata motrice di forti cambiamenti, così penetranti e diffusi, da essere percepiti come sempre esistiti nei modelli sociali e umani delle comunità su scala mondiale. Mascherine, quarantene, lockdown, vaccinazioni, distanziamento, così come la didattica a distanza per le scuole e le università, sono alcuni esempi dei cambiamenti che la pandemia ha prodotto negli ultimi due anni. La dad è stata una necessità derivante dall'emergenza sanitaria, ma anche da non pochi limiti che strutturalmente le scuole italiane ancora oggi presentano e all'orizzonte non si profila nessun reale intervento: "classi pollaio", strutture non adeguate, trasporti insufficienti, sono quelli più sintomatici. Nel sistema scolastico e universitario, dunque, la pandemia ha apportato, in tempi brevissimi, cambiamenti sostanziali, soprattutto concernenti il processo di insegnamento-apprendimento, come dimostra l'attuazione della didattica a distanza e l'utilizzo massiccio delle TIC nelle esperienze didattiche. L'utilizzo del digitale nella didattica non era un'assoluta novità per il sistema scolastico italiano. Già dai primi anni duemila, nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, erano state introdotte gradualmente LIM, ebook, piattaforme *education*, nuove metodologie didattiche basate sull'utilizzo del digitale. Ma questi cambiamenti spesso erano stati superficiali, a macchia di leopardo, più osannati a livello di legislazione e discorso politico che reali protagonisti nelle esperienze didattiche¹.

La didattica a distanza invece ha prodotto una rivoluzione nei tempi e negli spazi, nelle metodologie, costringendo anche i docenti meno inclini al digitale verso una transizione forzata. La "scuola della pandemia" ha prodotto una serie di cambiamenti nella didattica che, anche quando l'emergenza sanitaria sarà superata- si spera a breve-, non saranno del tutto dimenticati, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado e nelle università (Zannini, 2021). Molto probabilmente la didattica a distanza non sostituirà mai il modello tradizionale di scuola in presenza, ma diventerà integrativa di quest'ultima. Ma condividiamo con

¹ Per utili riflessioni rimando al Forum telematico *Insegnare Storia a distanza e in emergenza*, a cura della Commissione didattica del Coordinamento delle società storiche, 31 marzo 2020, cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=Wa26D-JKc10>.

Alberto Asor Rosa che la scuola, la lezione fatta nella classe o nell'aula universitaria è qualcosa di più.

È un microcosmo pedagogico che si autoalimenta. "In una classe scolastica persino la pedatina che lo studente appioppa al suo compagno sotto l'ala protettiva del proprio banco, persino l'occhiata dell'insegnante che la percorre da cima a fondo per trasmettere un avvertimento, un suggerimento, un ammonimento, rappresentano materia costitutiva del sapere scolastico, mentre si forma, quando si forma per la possibilità concreta di essere e diventare un sapere. Insomma: la "comunità fisica" è un coefficiente indispensabile di una "comunità intellettuale" funzionante" (Asor Rosa, 2020).

Quanto sopra accennato non significa che tutto ciò che viene da questa "scuola della pandemia" presenti aspetti positivi ed abbia prodotto buoni risultati. La didattica a distanza e l'utilizzo del digitale da una parte hanno fornito competenze e conoscenze che i gruppi classe anche in futuro potranno mettere in campo, dall'altro non sono stati pochi i traumi e le lacune a livello di apprendimento, di relazioni ed esperienze umane. Anche a livello di formazione dei docenti il discorso è complesso e con non poche sfaccettature. Fare lezione su una piattaforma o utilizzare nelle attività didattiche sussidi digitali non significa infatti essere innovativi rispetto alla realizzazione di una lezione frontale che, la quale, se pensata e costruita bene, starei molto attento a demonizzare (Marcellini, 2020). Come tutte le crisi e le emergenze, anche la pandemia in corso ha avuto un impatto traumatico sulle fasce sociali più fragili. Nel caso della scuola la dad spesso ha aumentato le distanze tra sistema educativo e famiglie con varie problematiche, generando una nuova forma di dispersione scolastica. Non tutte le famiglie erano infatti preparate ad affrontare la dad, così come molti tra gli studenti e le studentesse che presentavano già fragilità a livello di apprendimento e di relazioni sociali, nel portare avanti in generale il loro percorso didattico hanno subito maggiormente i contraccolpi del nuovo modello di fare lezione e scuola. Proprio all'interno di tanti e repentini cambiamenti i docenti assumono un ruolo centrale con la loro formazione, nel saper gestire e non subire i cambiamenti innescatisi in questi due ultimi anni, traendo dall'esperienza emergenziale risorse per l'ordinaria e più tradizionale didattica, rendendola più innovativa, ma anche epurando la didattica digitale dei suoi effetti più negativi.

1. Insegnare il medioevo con l'utilizzo di *google my maps*

La pratica didattica che in questa sede presentiamo ha voluto tenere insieme questi due mondi, tradizione e innovazione, dentro i quali però si aprono diversi e molteplici orizzonti. Infatti qualsiasi insegnamento laboratoriale o innovativo deve dialogare con una solida trama storica di fondo, anche se proporzionata ai tempi a disposizione (Brusa, 2020, p. 53). Questa esperienza didattica è nata durante i

periodi di maggiore recrudescenza del Covid-19, quindi di ricorso alla dad, ma è continuata anche successivamente quando, lentamente, si è ritornati in presenza. Da una parte ha mirato a valorizzare le esperienze nate e sviluppatesi durante la dad e la did, dall'altra far dialogare con questo mondo le dimensioni più tradizionali del fare scuola non solo a livello didattico-culturale, ma anche psicologico, relazionale e educativo. Le varie tappe di questa esperienza didattica hanno favorito anche le attività all'aperto, fattore certamente non secondario in un contesto di emergenza sanitaria e anche per portare avanti attività laboratoriali con maggiore sicurezza e tranquillità. Così come si è potuto valorizzare, durante la dad, le ore asincrone. Le case degli studenti si sono trasformate infatti in veri e propri laboratori didattici, coinvolgendo anche le famiglie con brevi uscite nei luoghi oggetto del lavoro didattico, oppure sollecitate a valorizzare foto, documenti presenti nei propri archivi privati-famigliari e utili al percorso didattico e alle attività di laboratorio. L'esperienza didattica ha avuto come obiettivo la costruzione di una mappa tematico- digitale con l'utilizzo di *google my maps* (Ferraro, 2021). Anche se questa esperienza didattica è nata e pensata dentro la scuola, si è cercato però di proiettarla verso l'esterno. Una comunità di apprendimento proietta infatti la sua azione didattica, formativa ed educativa anche nel territorio in cui opera. L'attuale congiuntura storica ci deve rendere maggiormente consapevoli di quanto possa giovare una scuola intrinsecamente connessa con il territorio in cui opera, con le sue risorse umane e materiali, ma anche per comprendere e segnalare le sue problematiche e punti di forza. Un territorio cresce anche grazie agli stimoli che possono venire dalle istituzioni scolastiche ed educative. Questo non significa però trincerarsi dentro i propri territori, ma anzi aprirli, ad esempio al turismo culturale e a quello di prossimità, grazie proprio ad un prodotto pensato e realizzato dalle scuole: cultura umanistica e spirito di imprenditorialità non sono in antitesi, anzi. Siamo convinti infatti che una cittadinanza attiva e consapevole si coniughi con la conoscenza della storia e della cultura di un territorio, soprattutto quello in cui si vive e si opera. Un territorio infatti si valorizza anche dal punto di vista economico e sociale proprio attraverso la sua conoscenza e la valorizzazione dei suoi patrimoni culturali e naturalistici.

Tale attività didattica è infatti facilmente veicolabile all'interno del mondo della rete, essendo contenuta tutta in un click e in un link. Il link infatti può essere condiviso dall'istituzione scolastica con enti, istituzioni, associazioni culturali, ma anche con un pubblico più vasto di turisti e cittadini interessati. L'utilizzo di *google my maps* rende per questo l'esperienza patrimonio di un pubblico globale, anche se pensata a livello locale, grazie proprio alla sua presenza in rete. Un prodotto didattico-culturale divulgativo, ma basato sull'utilizzo critico delle fonti e delle informazioni, funzionale ad un turismo culturale per valorizzare le risorse ambientali e (ri)scoprire spesso il proprio territorio.

In rete infatti è facile trovare informazioni e notizie su un determinato luogo, personaggio, tematica storica, ma non sempre è possibile verificare le fonti, anzi vengono approssimativamente accettate. In questo caso, pur non trattandosi di

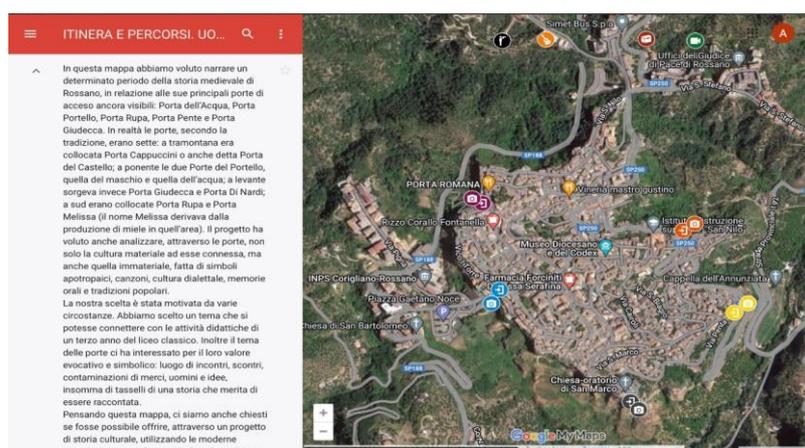
un lavoro specialistico, ma didattico-divulgativo, le classi insieme ai loro docenti, selezionano, interrogano, interpretano, contestualizzano le fonti e poi scrivono (De Luna, 1993). Il lavoro sulle fonti e in generale sull'utilizzo dell'informazione-notizia riveste nei gruppi classe un momento importante per la loro formazione non solo disciplinare, ma anche di cittadinanza attiva (Girardet, 2004). Attraverso l'esperienza didattica infatti i gruppi classe toccano con mano cosa significa gestire informazioni e notizie, cosa e come consultarle, a quali regole bisogna attenersi, rispetto ad un mondo del web e dei social che produce e consuma contenuti in brevissimo tempo, senza nessun filtro o attenzione (De Nicolò, 2020, p. 18). Inoltre in questa esperienza si è cercato di far dialogare didattica e ricerca, tempo e spazio, territori e dimensione globale, conoscenze e competenze, modelli tradizionali della trasmissione del sapere e innovazione digitale.

2. Un centro storico medievale e le sue porte: un viaggio nel laboratorio dello storico

*Itinera e percorsi. Uomini, idee, merci e storia attraverso le porte della Rossano medievale*²: con questo titolo si è voluto sintetizzare il percorso didattico portato avanti in una classe III liceo classico sulle porte medievali ancora presenti e visitabili nel centro storico della città di Rossano dove la scuola "San Nilo" è ubicata³. Le porte studiate sono state quelle di *Porta dell'Acqua*, *Porta Portello*, *Porta Rupa*, *Porta Pente* e *Porta Giudecca*. In realtà le porte, secondo la tradizione, erano sette: a tramontana era collocata *Porta Cappuccini* o anche detta *Porta del Castello*; a ponente le due *Porte del Portello*, quella del maschio e quella dell'acqua; a levante sorgeva invece *Porta Giudecca* e *Porta Di Nardi*; a sud erano collocate *Porta Rupa* e *Porta Melissa* (il nome Melissa derivava dalla produzione di miele in quell'area). Ma di queste ultime è stato difficile reperire fonti utili per il loro studio e inserimento nella mappa (1).

² Una versione è visionabile su: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1FA6MTZ-7bU6cgBJpxQBFaEaCqqUJ1ZLh&ll=39.568665125979706%2C16.634663091125226&z=15>

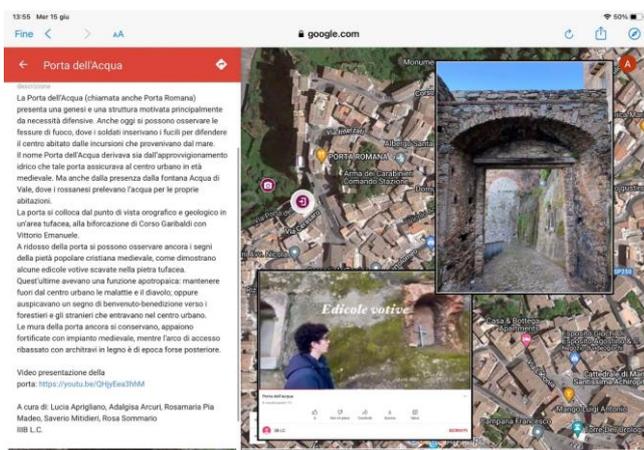
³ Il Liceo classico "San Nilo" fa parte del Polo liceale di Corigliano-Rossano, area urbana di Rossano, provincia di Cosenza. La classe IIIB coinvolta in questa esperienza didattica è composta da Anastasia Aloe, Giuseppe Anania, Lucia Aprigliano, Adalgisa Arcuri, Alessandro Berardi, Giovanni Berardi, Salvatore Bianchi, Serena Capocci, Ilario Garofalo, Samira Gentile, Rosamaria Madeo, Saverio Mitidieri, Francesca Naccarato, Francesca Piccione, Aurora Pometti, Gaetano Ruffo, Matteo Sammarro, Erika Scigliano, Rosa Sommaro, Mariateresa Tinelli, Natascia Tinelli.



Presentazione della mappa in *google my maps*. Le immagini sono a cura di Adalgisa Arcuri

La scelta di questo tema è stata motivata da varie circostanze. Si è scelto un tema che si potesse connettere con le attività didattiche di un terzo anno del liceo classico. Inoltre il tema delle porte ci ha interessato per il loro valore evocativo e simbolico: luogo di incontro e di scontri, ma anche di contaminazioni di merci, uomini e idee. Quindi il tema è stato scelto non solo per la sua importanza storica, ma anche per la sua dimensione di cittadinanza. La mappa si struttura come un libro digitale. Ogni capitolo è indicato con il nome della porta, oggetto del nostro studio didattico. Tecnicamente si chiamano “livelli”, ognuno dei quali è accompagnato da una nota storica e un video su una delle porte, un’appendice fotografica-documentaria (2-3). Nel video spesso vi sono dei *focus* che abbiamo denominato “curiosità”. Sotto gli archi di queste porte è passata infatti tanta storia d’Europa e delle sue civiltà, da Shabbetai Donnolo (Mancuso, 2015; Burgarella, 2013)⁴ alla cultura bizantina e musulmana, a quella più popolare. Nonostante le porte e le cinte murarie le città medievali erano dei veri e propri laboratori di diversità culturali, religiose e antropologiche.

⁴ Medico e uomo di scienza ebreo, nato ad Oria, oggi in provincia di Brindisi nel 913 circa, ebbe una notevole influenza nella storia della medicina europea e della filosofia ebraica altomedievale. La sua presenza (982) è attestata anche a Rossano dove era presente in età tardo medievale una importante comunità ebraica.



L'appendice documentaria o fotografica non solo ha permesso ai gruppi classe di visionare, studiare e utilizzare fonti diverse, ma li ha messi in contatto con un patrimonio archivistico privato-famigliare ricchissimo, spesso non conosciuto. Si dice che spesso la storia è chiusa in un cassetto: e in effetti i gruppi classe l'hanno potuto sperimentare direttamente. Molti di loro hanno scoperto proprio nelle loro famiglie la presenza di piccoli archivi privati, con foto d'epoca e documenti originali sulla storia urbana della città. L'attività didattica ha permesso quindi non solo di valorizzare queste fonti, ma anche di salvarle dall'oblio, essendo state scansionate e inserite nella mappa. Con il passare del tempo e il venir meno delle famiglie, molti di questi archivi infatti rischiano di scomparire, nonostante la loro importanza storica. Queste fonti sono state inoltre utilizzate nei dossier per le attività laboratoriali. Ad ogni gruppo è stato infatti fornito un dossier all'interno omogeneo, ma diverso tra di loro così da favorire il confronto delle fonti studiate (Brusa, 2020, pp. 59-61, 64-66).

Nella mappa è presente anche un laboratorio antropologico-musicale. La musica infatti ha caratterizzato la vita sociale, religiosa e civile dei popoli, spesso uno specchio dei tempi. In questo contesto, grazie all'aiuto di un esperto esterno, si sono selezionati quei temi e motivi musicali maggiormente legati alla storia di Rossano o della Calabria capaci di raccontare questo periodo storico con l'efficacia

che solo la musica spesso può dare. La valorizzazione nell'attività didattica di esperti esterni è un altro tassello fondamentale, permette infatti ai gruppi classe, ma anche ai docenti, di confrontarsi con esperienze, sensibilità culturali, profili professionali e specialistici che arricchiscono l'azione didattica.

Si è cercato inoltre di connettere lo studio di questo tema di storia medievale anche con le nuove sfide che la scuola è chiamata a valorizzare: studiare, ma nello stesso tempo progettare, anche in una prospettiva di tipo economico, imprenditoriale e turistica. Non solo mostrare, spiegare e raccontare, ma anche adoperare quello che si conosce. Far percepire la storia, in generale il patrimonio culturale, non come qualcosa di distante, ma di vivo e intrinsecamente legato alla nostra esperienza e di comunità. Infatti nei vari *video clip*, oltre a narrare la storia delle porte, si offrono delle proposte per meglio valorizzare questi siti, eventuali attività imprenditoriali per cui la Rossano medievale era famosa, ma che oggi potrebbero avere un marketing, oppure iniziative sociali, sportive e turistiche realizzabili in prossimità delle porte. Alcune di queste porte sono collocate infatti vicino a percorsi naturalistici o urbani dove si possono sperimentare anche attività di trekking o ludico-sportive. Il docente in questo caso deve ben monitorare le attività per non cadere in processi di "presentificazione" o di semplificazione storica, prive di un aggancio con le fonti e la periodizzazione.

Questa esperienza didattica, inoltre, potrebbe essere funzionale non solo alle attività didattiche, ma anche in progetti PON e PCTO, quindi far dialogare meglio PON e PCTO con le attività didattiche, dal momento che spesso i due mondi risultano separati. Attività didattica e dimensione pratica dei progetti possono in questa maniera dialogare, venendo percepiti anche dai gruppi classe come prosecuzione a livello più pratico di quanto fatto nelle aule a livello più teorico.

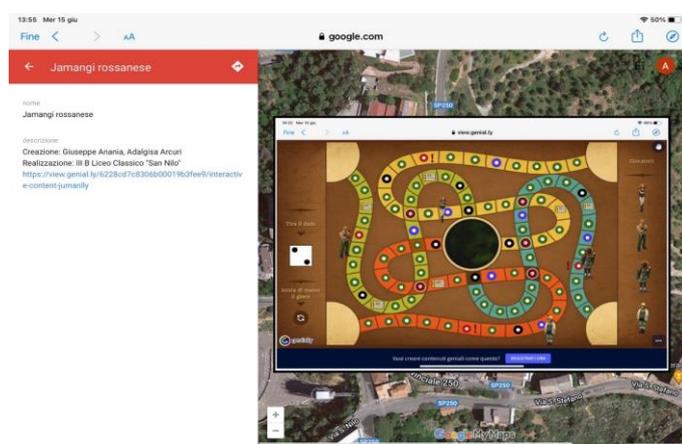
In questo percorso didattico ogni componente del gruppo classe può dare il suo contributo. Non si è lavorato infatti solo sulle varie dimensioni disciplinari e dell'apprendimento, ma anche sulla dimensione sociale e psicologica che la pratica didattica può e deve avere. Istruire, educare e formare, ma anche far divertire, confrontare, incontrare, interagire e litigare, gruppi classe che provenivano da mesi di lockdown. La tipologia di esperienza inoltre permette di valorizzare sul campo l'inclusività e la presenza nei gruppi classe di BES, DSA e studenti con disabilità. La dimensione laboratoriale dell'esperienza non solo valorizza le loro competenze, specificità, attitudini, ma anche porta alla socializzazione, a vivere lo spazio urbano insieme e con gli altri.

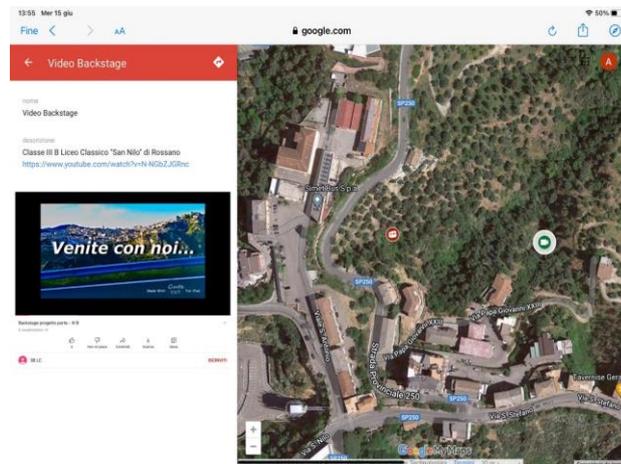
Si tratta inoltre di un'esperienza didattica che si apre alla multidisciplinarietà, da valorizzare ad esempio in sede di progettazione di un'UDA: da storia a scienze e informatica, da storia dell'arte a greco e latino, fino ad arrivare all'educazione civica. Un gruppo classe potrebbe essere impegnato infatti con il docente di storia nel realizzare micro-ricerche e studiare le fonti; con italiano si potrebbero costruire le didascalie e con il docente di lingue tradurle in inglese; mentre storia dell'arte potrebbe curare la presentazione delle porte a livello artistico-architettonico; con la docente di scienze far dialogare storia e natura.

La realizzazione della mappa può essere un valido contributo non solo per arricchire il ventaglio di pratiche didattiche da realizzare nelle scuole, ma anche a formare studentesse e studenti con una cittadinanza attiva e consapevole, collaborativa e progettuale. Basti pensare che indirettamente il lavoro didattico ha contribuito a censire, documentare queste porte e il bagaglio culturale ad esse connesso. Monumenti spesso dimenticati nonostante così vicini all'esperienza di ognuno. Ma anche sollecitare enti e amministrazioni a prendersi cura di questo patrimonio spesso in stato di abbandono o degrado. L'attività didattica si è trasformata anche in una piccola "inchiesta" per richiedere alla comunità civile e alle istituzioni un maggiore decoro di questi luoghi e anche interventi di valorizzazione-conservazione.

Le nostre uscite sono anche servite a dare un po' di vita a strade, vicoli e monumenti, così ricchi di storia, ma privi di socialità, collocati in quartieri per lo più disabitati. Infatti lo spopolamento dei centri storici ha comportato che queste porte, un tempo collocate nei punti più strategici della città medievale, ora ricadono in quartieri abbandonati con un forte disagio sociale e senso di abbandono da parte dei residenti. Non vi nascondiamo che le varie uscite nel centro storico hanno indirettamente vivacizzato la vita dei residenti, incuriositi e felici di vedere attenzione verso i loro quartieri.

Un'esperienza è tale anche quando a condividerla sono persone e generazioni diverse. Proprio per questo motivo all'intero della mappa è stato ideato anche un gioco sulla storia delle porte e del centro storico di Rossano, rivolto alla scuola secondaria di primo grado. Un gioco che nelle sue tappe faccia divertire e apprendere ai più piccoli, attraverso la storia delle porte, la ricchezza culturale della Rossano medievale, ma anche far dialogare e condividere esperienze ad ordini di scuola diversi (4). Il lavoro termina con una bibliografia essenziale e un breve video *backstage* con i retroscena del progetto (5).





Si tratta di attività didattiche che possono certamente arricchire il bagaglio di esperienze a favore dei docenti, ma non esiste nel campo dell'educazione, istruzione e formazione la ricetta perfetta, valida sempre e comunque. Trattandosi di un'attività didattica dove si valorizza molto la dimensione laboratoriale, oltre alle conoscenze e competenze del docente, ha un rapporto decisivo la relazione discente-docente, come anche la dimensione di imparare-giocando (Restrepo, 2001).

Bibliografia

- Asor Rosa, A. (2020, 7 maggio). *Scuola, elogio della classe*. la Repubblica.
- Brusa, A. (2020). Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi. In Adorno S., Ambrosi L., Angelini M. (a cura di). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano: Franco Angeli, pp. 49-71.
- Burgarella, F. (2013). Shabbetai Donnolo nel Bios di San Nilo da Rossano. De Sensi Sestito G. (a cura di). *Gli ebrei nella Calabria medievale*. Soveria Mannelli: Rubbettino, pp. 49-62.
- De Luna, G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico: Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Nicolò, M. (2020). *Formazione: Una questione nazionale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferraro, G. (2021). La storia, lo spazio e la pandemia ai tempi di Google Maps. Risorgimento e brigantaggio nelle attività didattiche. In Mercatanti L., Montes S. (a cura di). *Global threats in the anthropocene: from Covid-19 to the future*. Lago: Il Sileno, pp. 187-206.
- Girardet, H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare: L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Roma: Carocci.
- Mancuso, P. (2015). Il Sefer ha-mazzalot di Sabbatai Donnolo. In Cordasco P., Pappalardo F., Surico N. (a cura di). *L'umanità dello scriba. Testimonianze e studi in memoria di Cesare Colafemmina*. Cassano delle Murge: Messaggi edizioni, pp. 103-144.
- Marcellini, C. (2020). Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti. In Adorno S., Ambrosi L., Angelini M. (a cura di). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano: Franco Angeli, pp. 163-184.
- Restrepo, L.C. (2001). *Il diritto alla tenerezza*. Assisi: Cittadella.

Zannini, A. (2021). L'insegnamento della storia nella tempesta digitale. *Storia e Futuro*, 54, <https://storiaefuturo.eu/insegnamento-della-storia-nella-tempesta-digitale/>.



La “scuola rurale”: il caso di Stignano. Semi di modernità per costruire una comunità educante

Valerio Palmieri (Università degli Studi di Foggia)

1. La scuola nel Medioevo e oltre

Per tutto il Medioevo e oltre, la Chiesa accrebbe il suo potere sullo Stato e sulla società diventando un punto di riferimento per l'educazione, la formazione, la conservazione e la trasmissione dei saperi. I secoli dell'Alto Medioevo furono caratterizzati, in Europa occidentale, dalla quasi totale assenza di istituzioni civili autorevoli. Fu allora che la Chiesa divenne l'unica depositaria del patrimonio culturale antico e si adoperò a mantenere viva una rete di organismi utili alla formazione scolastica primaria e, allo stesso tempo, di livello superiore. Fu un percorso lungo, faticoso e tortuoso ma utile per porre le basi della scuola come la conosciamo oggi. Il punto di partenza di questo cammino irto e, a tratti, farraginoso, nel quale l'Europa si trovò a fare i conti con il crollo del sistema scolastico antico, fu la caduta dell'Impero romano d'Occidente e, il conseguente insediamento nei territori occidentali delle popolazioni germaniche.

La scuola romana era finalizzata a un compito dalle forti valenze “politiche”, cioè quello di formare le future *elites* dirigenti, chiamate a svolgere precise mansioni amministrative e di governo. Da qui il carattere trasmissivo di nozioni e di valori assunto dai centri di insegnamento, che dovevano soprattutto “consegnare” un sapere codificato allo studente, cui spettava il compito di memorizzarlo. Il giovane non veniva quindi formato ad acquisire nozioni utili piuttosto che a conoscere. L'impianto del sistema di istruzione del mondo romano aveva progressivamente assunto una struttura organizzata su tre livelli, identificabile con chiarezza dal II secolo d.C. Nella scuola primaria (*ludus litterarius*) il giovane allievo imparava a leggere, scrivere e fare di conto; solo una parte minore degli studenti passava poi al grado intermedio di istruzione, dedicato allo studio approfondito della lingua latina e conseguito presso un insegnante che prendeva il nome di *grammaticus*. La formazione si concludeva sotto la guida del *rhetor*, con cui si ultimava l'educazione liberale e si perfezionava l'apprendimento della retorica¹.

I popoli che si riformarono nei nuovi stati romano-germanici non conservarono né predisposero un apparato scolastico strutturato, in quanto caratterizzati da una cultura prettamente orale e da un'immagine della formazione giovanile che concerneva, esclusivamente, la preparazione militare.

¹ “La scuola nel medioevo. Secoli VI-XV” (Rosso, 2018, p. 25).

Il disinteresse dei sovrani germanici per il pensiero classico contribuì alla decadenza delle scuole municipali, ancora in attività alla metà del V secolo in alcuni centri urbani della Gallia, come a Lione e a Vienne. La scuola romana sopravvisse più a lungo in Italia, dove, nell'ultima parte del V secolo, si erano insediati gli Ostrogoti, guidati da Teodorico, dotato di una buona formazione letteraria conseguita a Costantinopoli².

In queste nuove istituzioni, infatti, convivevano la cultura barbarica, spesso legata a un'educazione guerriera e militaresca, e una struttura sociale di origine tribale, con alcune forme tipiche della tradizione romana. Questa nuova situazione produsse, nel corso di pochi decenni, la totale scomparsa della scuola antica dai territori occidentali, ragion per cui fu necessario ricostruire gradualmente un sistema scolastico del tutto nuovo. Un ruolo centrale fu svolto dai monasteri che non si occuparono solo di conservare e divulgare la cultura dotta e antica, ma assunsero la veste di centri propulsori di un nuovo sapere, esito della complessa mediazione tra i classici e la tradizione cristiana.

Il monachesimo occidentale assunse una funzione decisiva nel recupero e nella trasformazione della cultura classica, realizzando e adottando, di volta in volta, "sia la forma del rifiuto, del filtraggio o magari addirittura della manipolazione in chiave ascetico-monastica, sia quella dell'adattamento selettivo e dell'appropriazione cauta ed esitante", propendendo, in linea generale, per una "prudente conservazione dei documenti dell'antichità classica"³.

Inizialmente, la scuola associata al monastero era riservata a quanti si preparavano a intraprendere la vita religiosa. L'educazione era poco formalizzata e per la maggior parte della popolazione non era previsto alcun tipo di istruzione. Una novità importante arrivò con il Concilio di Toledo del 527 e, successivamente, con quello di Vaison - in Provenza - del 529 i quali sancirono che presso le sedi vescovili e nelle «pievi rurali» dovessero essere attivate scuole per educare e istruire i fanciulli. Inoltre, attraverso i Canoni era stato stabilito che i giovani, fino al diciottesimo anno di età, venissero formati nelle scuole episcopali e parrocchiali che, insieme a quelle monastiche, rappresentavano l'unico baluardo esistente e la principale opportunità per acquisire il sapere e la cultura. Dunque, scuole non più pubbliche e statali, come erano quelle presenti durante l'epoca romana, ma ecclesiastiche, all'interno delle quali i principali insegnamenti erano il latino, le Sacre Scritture, gli autori cristiani e pochissimi rudimenti di grammatica e retorica. A partire dal VI secolo, vicino alle grandi cattedrali così come alle piccole chiese di campagna, iniziarono a sorgere scuole vescovili, monastiche e plebane dedicate sia all'insegnamento elementare sia a corsi di studio più elevati. L'obiettivo principale delle autorità ecclesiastiche era trasmettere ai discenti i primi rudimenti, le prime nozioni per imparare a leggere e scrivere in modo da avviare quanti più giovani possibile alla vita ecclesiastica. La chiesa svolse questo compito in regime di monopolio assoluto sapendo di poter contare sulla totale assenza del

² "La scuola nel medioevo. Secoli VI-XV" (Rosso, 2018, p. 27).

³ "La scuola nel medioevo. Secoli VI-XV" (Rosso, 2018, p. 51).

potere laico o, comunque, sul mancato interesse di quest'ultimo. I monasteri, dapprima visti come luogo di rifugio e di protezione, assunsero quindi la funzione di importanti e, spesso unici, centri di formazione culturale anche perché nella società dell'epoca medievale, che si era andata costituendo come rigidamente classista, la carriera ecclesiastica oltre a essere l'unica strada che garantiva una certa formazione culturale era anche l'unica in grado di prospettare una qualche forma di promozione sociale. L'ideale pedagogico di cui il clero si faceva promotore e divulgatore può essere semplificato dalla regola vigente nei monasteri benedettini, riassumibile nel celeberrimo motto "*ora et labora*". Il modello educativo benedettino ebbe una grande popolarità nei secoli medievali, rappresentando in molte zone e per diversi secoli l'unica forma di organizzazione educativa sul territorio. Al centro di tale paradigma c'è l'esperienza «che è parte della storia, ma il cui significato non è definibile, estraniandolo da un contesto più ampio. L'esperienza è un punto di riferimento privilegiato nella vita umana»⁴. I monasteri benedettini divennero, così, dei centri di formazione straordinari dove furono educati e formati gli intellettuali più brillanti dell'epoca e dove si continuò a ricopiare e trasmettere i testi della tradizione classica che, senza il prezioso lavoro degli amanuensi, sarebbero andati perduti. La valutazione su quale dovesse essere il modello pedagogico migliore da seguire per il cristiano divenne il ragionamento centrale nei secoli altomedievali. Risultò che il paradigma educativo più funzionale e adatto non poteva che nascere dalla relazione e connessione tra la migliore tradizione antica e le rinnovate esigenze dell'epoca.

Fino al XII secolo la scuola annessa al monastero con i suoi monaci-maestri-amanuensi sarà l'unica deputata alla scolarizzazione e istruzione in Italia e in Europa. Tuttavia, nonostante la diffusa applicazione della regola benedettina in ambito formativo-educativo, non vi furono precise indicazioni di natura metodologico-didattica.

In questo periodo la scuola era destinata unicamente a quanti si preparavano a intraprendere la vita ecclesiastica, con l'eccezione dei figli dei ricchi nobili cortigiani, per i quali era ritenuta utile e necessaria, accanto alla preparazione militare, anche un'educazione base in campo letterario e giuridico-amministrativo. Ma, in questi casi, l'educazione era scarsamente formalizzata tanto che risulta difficile parlare di scuole. Per la gran parte della popolazione, invece, non era previsto alcun tipo di istruzione che, secondo l'ottica del tempo, era del tutto inutile per chi era destinato al lavoro dei campi.

Per comprendere meglio il *setting* messo su nel periodo medievale circa gli spazi adibiti alla formazione, emblematica è la descrizione che lo storico francese *Le Goff* fa del monastero di San Gallo: «Oltre alla chiesa, gli edifici più significativi furono le scuole – interna per i novizi, esterna per i bambini – e soprattutto lo *studium*, che aveva funzione di biblioteca e nello stesso tempo di laboratorio per la copia e l'ornamento dei manoscritti». Si tratta di una descrizione precisa, anche se stringata, che fotografa in maniera puntuale la realtà scolastica del tempo medievale.

⁴ "Educazione e modernità pedagogica" (Bonetta, Cambi, Fabbroni e Pinto Minerva, 2003, p. 46).

2. Il caso della scuola rurale di Stignano

Un esempio di modernità, nella provincia di Foggia, fu l'esperienza del Convento di Stignano situato all'ingresso dell'ampia valle che si apre a nord-est dell'ampia pianura del Tavoliere, dove la strada comincia a precipitare; il convento rappresenta la porta settentrionale del Santuario garganico di San Michele Arcangelo. Alcuni vorrebbero far passare da qui la Via Sacra *Langobardorum*, o Via dell'Angelo, o meglio Via Francesca. Oltre a rappresentare per secoli il polo più importante della Daunia nella formazione spirituale, divenne una sorta di "scuola rurale" per la crescita umana e civile delle popolazioni rurali e cittadine. Si racconta:

I frati di Stignano davano molti consigli di tecnica e gestione delle attività agricole, si ha notizia che abbiano favorito l'introduzione della coltivazione del mais e delle patate, contribuendo alla crescita economica della zona montana; con nuove tecniche di estrazione dell'olio e di gestione delle vigne hanno dato un nuovo impulso alle industrie di trasformazione; con l'incremento dell'allevamento delle api hanno favorito l'uso di questi animali e il consumo del miele. In una relazione riservata di polizia della metà del XIX sec. si apprende che nel Gargano vi è penuria di ogni genere. I politici e galantuomini non sono di aiuto ad alcuno, badano solo agli affari loro se non fosse per i religiosi la povera gente passerebbe peggio. Li padri osservanti di S. Francesco che dimorano nelli conventi di Santo Matteo e di Stignano sono di aiuto alle povere popolazioni. Si specifica che Alquanti frutti hanno dato i rudimenti dell'arte agricola a questi villani. Hanno portato da terre lontane il grano saraceno (mais) e li pomi sotto terra (patate) che hanno dato un pure se poco raccolto un buon aiuto a sagnerare le carestie e fare mutare molte bocche affamate. Hanno dato pure un nuovo aiuto a frangere le ulive per ottenere dell'oglio di buona perché prima invece era sì scadente che non si poteva manco odorare. Le vigne sono tenute meglio e lo vino è più buono. Gli armenti sono tenuti con ghiande e vengono tenuti al pascolo. La produzione di miele è molto assai grande specialmente nei cuparali, li monaci de Stignano preparano col miele e la cera e molto medicamenti nella loro spezieria che utilizzano per uso delli monaci della provincia ma vanno molti contadi a curarsi dalle malattie e aver gran carità, la spezieria utile per la salute del corpo. Questi monaci di San Matteo e di Stignano sono molto industriosi, chi con l'oglio curano gli armenti (riferiti all'olio benedetto di san Matteo) e chi con la spezieria cura li corpi, acciocché li villani sono generosi con li loro questuanti e li due conventi sono molto più di carità e rispettati dai villani e dai galantuomini. Si svolgono anche le scuole pubbliche per insegnare i primi rudimenti alli nostri fanciulli. Sono santi religiosi che sono attivi seguaci di San Francesco e svolgono una buona presenza nel loro convento e nella nostra terra.

I frati davano i primi rudimenti di leggere, scrive e far di conto a molti bambini sia come precettori che gratuitamente⁵.

L'intensa vivacità culturale del Convento era accentuata dai tanti giovani che lo sceglievano e lo frequentavano, tutti inclini alla curiosità e attenti alle novità che si diffondevano in Europa. Si ha notizia che i frati facessero i precettori ai ragazzi

⁵ "Il Santuario della Madonna di Stignano sul Gargano tra storia, fede e devozione" (Tardio, 2008, pp. 93-94).

dei paesi vicini per imparare a leggere e a fare i conti. Inoltre, i religiosi, davano molti consigli di tecnica e gestione delle attività agricole e, in quanto esperti del settore, favorirono l'introduzione di nuove coltivazioni come il mais e le patate contribuendo, così, alla crescita economica di questa ampia zona montana. Promossero, inoltre, nuove tecniche di estrazione dell'olio e di gestione delle vigne dando un nuovo impulso alle attività di trasformazione. Questa prima forma di scuola rurale aveva lo scopo di coniugare l'apprendimento degli elementi basilari dell'istruzione - leggere, scrivere e far di conto - con le nozioni relative ai bisogni della vita contadina, vale a dire: tecniche colturali, allevamento e tecnologia agraria. La scuola nacque, sostanzialmente, come un'iniziativa filantropica. Era l'unico polo di fruizione del sapere, in particolare, in quelle zone d'Italia geograficamente caratterizzate da piccoli villaggi o agglomerati di case.

La scuola rurale permise l'accesso alla scuola ai figli dei contadini. In questo modo, l'istituzione promosse l'integrazione sociale e fornì opportunità di progresso per coloro che vivevano in zone remote. Uno dei maggiori vantaggi della scuola rurale, dal punto di vista sociale, è l'opportunità che dava ai bambini di fare amicizie della loro stessa età, poiché in campagna le case erano spesso lontane le une dalle altre. Accanto a questa istituzione, vi erano altri spazi di formazione, non formale, come la famiglia, la bottega e l'esercito capaci di arricchire e rendere fruibile il sapere.

3. La comunità educante

Questa pluralità di alternative è importante per ricostruire la fisionomia degli uomini del tempo ma apre, anche, a riflessioni sulla situazione attuale della scuola. Sarebbe opportuno, infatti, riconsiderare spazi e tempi della formazione in chiave pedagogica per superare la diffusione di un sapere, unicamente, nozionistico per renderlo radicato, partecipato, funzionale, tecnologicamente avanzato. Nell'ottica del sistema formativo integrato, occorre creare una sorta di "scuola rurale 3.0", ovvero una comunità educante capace di alfabetizzare le nuove generazioni a traslare, nella quotidianità, le competenze acquisite in sapere significativo.

La nozione di comunità educante presenta una serie di sfaccettature semantiche. [...] La prima tende a ricondurre l'insieme dei significati raccolti sotto l'espressione "comunità educante" nell'alveo delle questioni sollevate a proposito della gestione sociale della scuola e della libertà di insegnamento. [...] La seconda sollecitazione prende avvio proprio da quegli anni, quando si pensò di sottolineare, non già la natura, ma la modalità della gestione e si volle precisare il senso e significato di partecipazione. La comunità educante è, in questa prospettiva, la comunità che è resa attiva dall'esercizio della partecipazione, e proprio per questo educa i suoi componenti all'esercizio della cittadinanza. La terza sollecitazione punta principalmente al compito educativo e quindi centra il massimo della sua attenzione sull'aggettivo educante più ancora che sul sostantivo che genera l'espressione. [...] In questo contesto la comunità appare come ambito di esercizio della democrazia reale, come strumento di attuazione integrale del diritto all'educazione e come

possibilità di eliminazione o di dimensionamento dei condizionamenti che possono indurre disparità, svantaggi, deprivazioni⁶.

Cosa viene richiesto, dunque, alla scuola? Di superare l'enigma che occupa da sempre gli studiosi: l'applicazione della conoscenza teorica ai problemi pratici.

L'odierna organizzazione dei sistemi educativi, esito di un lento processo di alfabetizzazione e scolarizzazione codificatosi nel tempo sul prevalere di pratiche erogative e autoriali di stampo enciclopedico, si è trovata, negli ultimi anni, ad affrontare – contestualmente allo sviluppo delle tecnologie – l'emergere di nuovi modelli di creazione, sviluppo e diffusione delle conoscenze⁷.

Occorre, dunque, che la scuola ritrovi il suo ruolo di centralità come agenzia formativa, colmando il *vulnus* attuale, e recuperi il *gap* creatosi con le altre agenzie nell'ambito del sistema integrato.

Si parla di pedagogia popolare come un'intuizione nuova che ricorda, per alcuni aspetti, i tratti caratteristici della scuola rurale – la prossimità, la formazione ai mestieri in chiave squisitamente laboratoriale.

L'attuale organizzazione della scuola è obsoleta, non incontra più le istanze delle giovani generazioni né riesce a porsi come baluardo della crescita umana, sociale ed educativa dei ragazzi e delle ragazze. La svolta, il punto di rottura, deve necessariamente essere di tipo culturale. Non basta rendere la scuola *full time*. Occorre, invece, sviluppare un modello italiano in grado di porre l'attenzione e superare il divario nord-sud; di sopperire alla carenza di infrastrutture; di smantellare il sistema burocratico che blocca le istanze di cambiamento. Un modello in cui la ricerca, l'innovazione, la progettazione e la sperimentazione diventino i cardini della rinascita del bel Paese.

In conclusione, fondamentale in questo processo di cambiamento è andare «oltre l'aula»⁸, proprio come avveniva per la scuola rurale, per riconoscere l'importanza della formazione e di una didattica continua ed interattiva e per aprire una riflessione sul legame scuola – mondo esterno.

A tal proposito, il maestro Alberto Manzi diceva:

Noi stiamo preparando degli individui per un futuro assolutamente imprevedibile, non sappiamo che cosa la scienza e la tecnica escogiteranno tra venti o trent'anni; non sappiamo quanto i mezzi sempre più perfezionati dell'informazione riusciranno a far sapere, a coinvolgere. Non sappiamo nulla: sappiamo solo che i nostri studenti dovranno affrontare un mondo a noi sconosciuto e verso il quale non possiamo prepararli dando loro nozioni. Li prepareremo ad affrontare l'imprevedibile, ossia a saper "pensare", a saper affrontare un problema, un "qualsiasi" problema, a saperlo comprendere, analizzare, capire, risolvere. Questa è "creatività". Occorre imparare a tollerare le incertezze, a riflettere con senso critico di fronte all'imprevisto, a sfruttare tutte le idee e tutte le opportunità che le stesse idee ci offrono; a fare e disfare, ossia a costruirsi esperienze e su quelle formulare ipotesi che potranno poi

⁶ "Il progetto educativo" (Paparella, 2009, pp. 13-16).

⁷ "Interpretare la scuola del presente" (Paini, 2016, p. 35).

⁸ "Oltre l'aula: le risorse per la didattica, tra industria e autoproduzione" (Limone, 2012, p. 94).

essere “trasformate” da esperienze successive; a scoprire correlazioni e interdipendenze. Ossia pensare e pensare e pensare⁹.

In questa fase diventa centrale il ruolo delle famiglie che devono tornare ad essere l'altro attore principale nell'ambito dell'educazione e della formazione dei giovani.

L'educazione e la formazione sono sempre interventi in situazione, sono sempre espressione di una pedagogia impegnata che trova senso, spessore, qualità ed efficacia nel serrato confronto con la specificità delle situazioni. Non si educa un uomo disincarnato né si fa formazione con una persona sottratta alla storia, alla cultura, al gruppo sociale, al momento politico o al contesto ambientale. Non esiste l'uomo avulso dal mondo, esistono soltanto le persone in situazione¹⁰.

Solo così si potrà compiere il passaggio dalla “scuola rurale in versione 3.0” alla comunità educante, unico avamposto in grado coltivare semi di modernità e cultura.

Bibliografia

Bonetta G., Cambi F., Fabbroni F. e Pinto Minerva F. (2003). *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*. Pisa: Edizioni ETS.

Limone P. (2012). *Oltre l'aula: le risorse per la didattica, tra industria e autoproduzione*. Bari: Progedit.

Maulucci Vitolo F.P. (2007). *Stignano. Segni di devozione e di comunicazione sulle vie dell'angelo*. Foggia: Bastogi.

Paini G. (2016). *Interpretare la scuola del presente*. Bari: Progedit.

Paparella N. (2009). *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*. Roma: Armando Editore.

Rosso P. (2018). *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*. Roma: Carocci Editore.

Tardio G. (2008). *Il Santuario della Madonna di Stignano sul Gargano tra storia, fede e devozione*. Foggia: Edizioni SMiL.

⁹ <http://www.appyourschool.eu>

¹⁰ “Il progetto educativo” (Paparella, 2009, p. 16).



L'educazione femminile nel periodo medievale secondo il "De eruditione filiorum nobilium" di Vincent De Beauvais

Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano – Roma)

Il XIII secolo fu un periodo di grandi trasformazioni formative, l'ambiente educativo è stimolato dall'aumento della popolazione urbana, dall'influenza degli studiosi islamici, dalla reintroduzione di una serie di testi classici e dal passaggio dell'istruzione superiore dalle scuole cattedrali alle università. In questo scenario fiorente e fertile per l'apprendimento, la regina Margherita di Provenza (1221-1295) e suo marito, il re Luigi IX di Francia (1214-1270), decisero di educare i propri figli secondo un piano di studi adatto a nobili giovani. Chiesero così all'enciclopedista domenicano, Vincent De Beauvais (1190-1264 circa), di scrivere un manuale educativo adatto alla formazione dei loro figli reali. Il trattato risultante, il *De eruditione filiorum nobilium*, viene considerato il primo documento a presentare sistematicamente un metodo completo di istruzione per i bambini nobili e il primo ad affrontare direttamente i bisogni educativi delle donne nobili (Sivéry, 1987).

Vincent De Beauvais è stato un letterato e un frate domenicano francese. La sua fama è legata soprattutto allo *Speculum maius*, considerata tra le enciclopedie medievali più importanti radicata nelle Sacre Scritture che spazia dall'Antico al Nuovo Testamento e dalla Genesi all'Apocalisse. De Beauvais, probabilmente, era un insegnante di teologia per i monaci, un predicatore di corte e una sorta di perito educativo per la famiglia reale. Nell'epoca in cui lo studioso compose il *De eruditione filiorum nobilium* erano le madri che, generalmente, istruivano la prole nell'ambiente domestico fino all'età di sette anni, quando si credeva comunemente che il periodo dell'infanzia fosse terminato. La madre, durante il medioevo, era colei che avvicinava il figlio al mondo cristiano. Gli insegnava il valore della preghiera, lo portava in chiesa e gli mostrava le immagini e le statue sacre. Era anche colei, però, che ricopriva un ruolo fondamentale nel trasmettere conoscenze pratiche alle figlie nelle questioni domestiche per prepararle al loro futuro ruolo di mogli. De Beauvais non si limita a parlare della figura della madre, ma assegna ad entrambi i genitori la responsabilità di un'educazione morale nei confronti dei figli, mettendo in evidenza come l'esempio fosse l'insegnamento più esplicito ed importante da seguire.

Dopo aver fornito indicazioni sul contesto storico in cui l'autore si colloca, vengono delineati alcuni metodi educativi per le donne che differivano da quelli degli uomini. Una delle discrepanze più significative nell'insegnamento tra i ragazzi e le ragazze che si sviluppò durante il periodo carolingio fu la lingua. Una volta che le donne furono escluse dalle università, molte delle loro letture furono limitate al volgare piuttosto che al latino. Le giovani non potevano contribuire alla vita intellettuale e politica del XIII secolo e, per questo, non ci si aspettava che avessero la stessa ricchezza di conoscenze degli uomini. La sezione dedicata all'educazione

femminile, composta da dieci capitoli, si configura sia come testo formativo della persona, sia come manuale di istruzione e di condotta cristiana contenente indicazioni precise per ogni circostanza della vita: abbigliamento, trucco, alimentazione e sessualità (Tobin, 1984).

Il letterato inizia il *capitolo quarantadue* riprendendo le Sacre Scritture e sottolineando che lo scopo primario dell'educazione di una ragazza non è solo la necessità di essere istruita ma soprattutto quella di "proteggere" il proprio corpo. Per questo assegna ai genitori il ruolo fondamentale di tenere le fanciulle in casa per evitare che vagando all'esterno diventino lussuose o siano desiderate. Lo studioso, affronta anche i vari problemi che una ragazza potrebbe incontrare nel non restare casta e questo impedirebbe il loro accesso felice ad una vita dopo la morte: gravidanza indesiderata, aborto e scandalo per genitori e marito. La disciplina, considerato lo strumento indispensabile per l'educazione dei ragazzi ed il loro successo accademico, è anche ciò di cui una ragazza ha bisogno per condurre una vita pura.

Nel *capitolo quarantatré* l'attenzione ricade sull'importanza di mantenere una vita casta. De Beauvais incoraggia le ragazze ad impegnarsi nella lettura delle Sacre Scritture e nella preghiera. Questo perché permette alle giovani donne di allontanarsi da pensieri impropri o da cattive tentazioni. Le quattro "abitudini" che una ragazza deve apprendere sono: castità, umiltà, silenzio e comportamento maturo. La castità può essere incoraggiata astenendosi dai piaceri sessuali, evitando cattive compagnie, ma anche non mangiando carne e bevendo vino. Il sonno dovrebbe essere limitato, in quanto è necessario solo per fornire il giusto riposo ad un corpo esausto e poiché una ragazza durante il bagno potrebbe vedere il proprio corpo nudo, anche i bagni dovrebbero essere evitati.

I *capitoli successivi* (quarantaquattro e quarantacinque), discutono di questioni pratiche: il modo in cui una ragazza deve vestirsi e quali sono le compagnie da seguire. Una ragazza modesta non indosserà vestiti lussuosi, trucco, profumi, non si tingerà o si adorerà i capelli ma rispetterà la sua immagine così come è stata creata e voluta da Dio. Una giovane nobile deve mostrare attenzione verso il suo aspetto per evitare di essere paragonata ad una prostituta: una donna che si decora con trucco, occhi di carbone e rossetto anche se non vuole attirare l'attenzione dell'uomo, pecca ponendo la sua attrattiva come una trappola, in quanto potrebbe facilmente ispirarlo a compiere azioni inappropriate. Nella stessa sezione si mette in evidenza come sia dovere dei genitori scegliere le giuste compagnie per la fanciulla: persone sobrie, temperate, modeste, che abbiano un'alta morale e la stessa condotta che i genitori desiderano che la figlia mostri.

Nel *capitolo quarantasei*, il domenicano mette in rilievo come nella condotta seria di una ragazza ci siano elementi quali: il silenzio, la mancanza di scherzi, un abbigliamento adeguato e una camminata mite. Una giovane donna dovrà tenere gli occhi bassi, la testa rivolta in avanti, evitare espressioni altezzose e sguardi obliqui e ammiccanti. Per questo lo studioso riprende la figura di Maria mettendo in luce che è un grande esempio di umiltà e di verginità. I *capitoli dal quarantasette al cinquanta* forniscono, invece, suggerimenti per le famiglie delle giovani donne che si sposteranno definendo i doveri di una moglie. Il letterato chiarisce che il matrimonio ha come scopo la procreazione, ma anche quello di evitare la fornicazione. Per questo ci si attende che la ragazza debba dare il suo consenso al matrimonio anche se ci si aspetta che, per obbedienza filiale, accetti il marito che i suoi genitori hanno scelto per lei. La giovane sposa deve inoltre mantenere un comportamento appropriato: onorare i suoceri, amare suo marito, governare la

famiglia e la casa ed essere irreprensibile. Nel dettaglio deve trattare i suoceri con umiltà e pazienza, mostrare l'amore nei confronti del marito mantenendo un comportamento remissivo, occupandosi di tenere sempre in ordine e pulita la casa, tollerando i suoi difetti e conservando la sua castità in segno di rispetto.

Il *capitolo cinquantuno* viene riservato alle giovani donne che restano vedove. La preoccupazione principale dello scrittore era quello di dichiarare, o meno, il voto di continenza. Una vedova, infatti, doveva avere la possibilità di risposarsi al fine di evitare di soccombere alla fornicazione. Altrimenti, sarebbe dovuta rimanere celibe mantenendo un atteggiamento modesto come quello che conduceva prima della morte del marito. *L'ultimo capitolo* viene dedicato all'esaltazione dello stato di verginità. Le vergini sono più libere di servire Dio, sono unificate interiormente e portano una corona di vittoria per il loro sforzo di essere vergini. La verginità non è solo una questione fisica ma anche una questione morale e spirituale. Una ragazza che fa voto di verginità solo per dovere o per la lode non è una vera vergine (Jacobs-Pollez, 2012).

La disciplina, l'etica e le buone abitudini erano, per il pedagogista, alla base dell'educazione femminile ma anche alla base dell'educazione cristiana. Le donne dovevano essere alfabetizzate e dovevano dedicare moltissimo tempo alla preghiera e alla lettura delle Sacre Scritture per apprendere valori come l'umiltà, la pietà e la "maturazione" così da poter condurre una vita basata sull'equilibrio e sulla castità per mantenere non solo uno spirito puro ma anche per evitare di cedere a "vanità carnali". Perché re Luigi IX e la regina Margherita di Provenza hanno avuto la necessità di avere un manuale educativo scritto da un esperto piuttosto che seguire il collaudato sistema tradizionale (istruzione della madre) è una domanda a cui è ancora necessario rispondere. Chiedendo a De Beauvais di progettare un curriculum per i loro figli, il re e la regina di Francia hanno comunque contribuito a sminuire il ruolo della madre medievale nell'educazione dei figli. E sebbene l'istruzione delle donne fosse sempre rimasta indietro rispetto a quella degli uomini, il divario è diventato ancora più significativo quando gli uomini hanno iniziato a frequentare le nuove università mentre le donne hanno continuato a ricevere un'educazione meno formale nell'ambiente casalingo. A De Beauvais va sicuramente il merito di essere stato un precursore per aver delineato alcuni aspetti sull'educazione femminile, anche se la sua proposta non presenta elementi innovativi in quanto segue la linea delle tradizioni medievali sottolineando elementi quali: la modestia, la verginità e la pietà.

Bibliografia

Jacobs-Pollez, R. J. (2012), *The education of noble girls in medieval France: Vincent of Beauvais and "De eruditione filiorum nobilium"*. University of Missouri: Columbia ProQuest Dissertations Publishing.

Sivéry, G. (1987), *Marguerite de Provence: Une Reine au Temps de Cathédrales*. Fayard: Librairie Arthème Fayard.

Tobin, R. B. (1984), *Vincent of Beauvais' "De eruditione filiorum nobilium": The Education of Women*. New York: P. Lang.



Domandare, rispondere, interpretare, riassumere: trasmettere l'esegesi biblica nel Medioevo

Giulia Guerrato (Università di Torino)

«La moneta vecchia ritorna in corso,
se gli dai un nuovo conio»¹

1. Note preliminari: l'esegesi biblica fra Alessandria e Antiochia

Quando si parla d'esegesi biblica² s'intende la prassi – invalsa fin dall'era precristiana (basti pensare alla tradizione giudaica) – di commentare, in modo continuo o saltuario, passi delle Sacre Scritture per chiarirne l'oscurità, spesso dovuta alla difficile formulazione del testo, costellato da allegorie, metafore e parabole che richiedevano una guida all'interpretazione. Va da sé che, pur nell'ambito di una “religione del libro” quale il cristianesimo, in un'epoca in cui l'alfabetizzazione era appannaggio di pochi, l'attività esegetica venisse praticata, reiterata e riprodotta oralmente; il che, per il principio del *repetita iuvant*, non faceva che rafforzare la componente didascalica (oltre che propagandistica) insita in tale attività.

Quando s'iniziarono a mettere per iscritto i motivi ricorrenti che andavano emergendo dalla pratica esegetica (e fu merito degli scrittori ecclesiastici dei primi secoli dell'era volgare)³, si delinearono delle tendenze ben distinte, che la critica successiva avrebbe detto «scuole» esegetiche. Ciò si deve anche al fatto che gli autori tardoantichi – non soltanto i commentatori, e non soltanto cristiani –

¹ Già ripresa in Jaeger (1961/1966, p. 11), la citazione in epigrafe è tratta dal trattatello *Quod deterius potiori insidiari soleat* del filosofo giudeo-ellenistico Filone Alessandrino (ca. 30 a.C. – ca. 45 d.C.). La metafora allude alle forme della cultura pagana rivisitate dal cristianesimo, ma ben s'adatta anche ai nostri scòpi: mostrare come vecchie nozioni esegetiche vengano rimesse in circolo in nuove vesti.

² La bibliografia sull'argomento è sterminata, e spazia da grandi opere di consultazione a monografie specifiche; una sintesi ragionata, utile a orientarsi nella selva di strumenti a disposizione, è quella di Simonetti (1981) – l'autorità del quale resta insuperata nel panorama italiano e non solo.

³ Teodoreto di Cirro, negli anni Trenta del V s., è conscio del fatto d'avere non più soltanto uditori, ma anche lettori – e a entrambe le categorie si rivolge: «e per non dilungarmi passando in rassegna tutte le profezie che lo riguardano [*scil.* Nabucodonosor, fra i protagonisti del libro biblico di *Daniele*], respingendo sia chi è ora in ascolto, sia chi incapperà in futuro in queste parole *etc.*» (ΤΗΟΔ., *In Dan.*, PG 81, 1352 C: «καὶ ἵνα μὴ πάσας τὰς περὶ αὐτοῦ προφητείας παραγαγῶν ἀποκνήσω τῷ μήκει, τοὺς τε νῦν ἀκούοντας, καὶ τοὺς εἰς ὕστερον τούτοις ἐντευξομένους εἰς ἐκεῖνα παραπέμψας κτλ.» [il testo greco delle citazioni teodoretiane, laddove non altrimenti specificato, è tratto dai voll. 80-81 della *Patrologia Graeca*; la trad. it. è dell'A.]). È dunque ancora possibile riconoscere tracce d'oralità che rimandano alla dimensione performativa dell'esegesi. In particolare, sul legame diretto fra oralità e contesto scolastico in una delle maggiori opere esegetiche di Origene, altro scrittore ecclesiastico (su cui v. *infra*), si veda la monografia di Bendinelli (1997, pp. 21-78).

rifuggivano spesso l'originalità, preferendo rifugiarsi nell'alveo di una tradizione consolidata⁴, talvolta al limite del plagio (per usare un termine anacronistico).

Le due tendenze esegetiche allora dominanti facevano capo ad altrettanti fra i più influenti centri della Tarda Antichità: Alessandria d'Egitto e Antiochia di Siria. Sintetizzando estremamente, si potrebbe affermare che, mentre ad Alessandria l'interpretazione delle Sacre Scritture ricorreva spesso e volentieri al principio dell'allegoria (vale a dire una sorta di metafora continuata, in grado d'estendersi per un intero racconto), ad Antiochia si preferiva attenersi al senso letterale del testo, il commento del quale consisteva talvolta in una mera parafrasi (Simonetti, 1988, p. 40).

Allegoria e letteralismo costituivano dunque le proiezioni, sul piano dell'interpretazione del testo biblico, della «rivalità fra filosofia e retorica come mezzi educativi», per dirla con le parole di Frances Young (1997/2014, p. 164). O, com'è stato più di recente ribadito, «si potrebbe dire, in parole povere, che una scuola fosse più interessata alle idee, mentre l'altra fosse di gran lunga più interessata al testo in sé: una differenza simile a quella, tuttora esistente, fra filosofi e filologi» (Maas, 2003, p. 97 [trad. it. dell'A.]).

La distinzione, che potrebbe sembrare fine a se stessa, è però fondamentale per comprendere perché i commentari di matrice antiochena, come si vedrà, divennero di largo uso nelle scuole altomedievali. Eppure né gli scritti antiocheni né quelli alessandrini superarono indenni la prova del tempo: l'ingresso nel Medioevo coincise fatalmente con la fine delle opere esegetiche di grande respiro, a vantaggio di sillogi e manuali di comoda lettura (Simonetti, 1981, p. 73). E, come nelle circostanze del passaggio dal rotolo al codice, non fu un travaso, di opere o di conoscenze, ma un imbuto, nel nome della semplificazione.

Con la presente relazione s'intende dunque offrire – senz'alcuna pretesa d'eshaustività, ma con l'obiettivo di fornire semmai qualche spunto metodologico e d'indagine nell'ambito delle forme della trasmissione dell'esegesi biblica tardoantica – una sintetica panoramica sui processi che fra Tarda Antichità e Alto Medioevo hanno determinato la conservazione o la perdita di testi di tal fatta, la loro trasformazione o rielaborazione, l'adozione di nuovi generi letterari a uso divulgativo e scolastico: si vedrà quindi, per mezzo d'esempi significativi, come e perché dal grande commentario biblico s'arriva al suo riassunto, al florilegio, ai frammenti catenari e alle catene, e giù fino al manuale scolastico per la prima istruzione retorico-letteraria di matrice cristiana.

⁴ V. *ex.gr.* ancora Teodoro, che nel prologo al suo *Commento ai Salmi* dichiara espressamente di rifarsi, nell'interpretazione, a una sorta di criterio della maggioranza: «ma prevalga tuttavia l'opinione della maggioranza» (THDT., *In Ps.*, PG 80, 861 D: «κρατεῖτω δὲ ὁμῶς τῶν πλειόνων ἢ ψήφος» [trad. it. dell'A.]). Teodoro, di cui si riparerà, è infatti l'emblema dei tempi che correvano, in cui «presque tout avait été dit» (Guinot, 1995, p. 30).

2. Origene e il suo *Nachleben*: fra semplificazione e censura

Conviene soffermarsi a titolo d'esempio, prima d'indagare gli esiti altomedievali della *ratio interpretandi* antiochena, sul destino di uno fra gli esegeti più rappresentativi della scuola alessandrina: Origene⁵. Vissuto fra il 185 e il 254 circa, si distinse per l'attività d'insegnamento dapprima nel *didaskaleion* alessandrino, poi in quello – da lui stesso fondato – di Cesarea di Palestina, città in cui si ritirò in esilio per via della sua dottrina talora giudicata eterodossa⁶.

Maestro laico convertitosi al cristianesimo, apprese l'ebraico per meglio intendere l'Antico Testamento, del quale apprestò un'edizione in sei colonne (cosiddetta esaplare, dal greco *hexaplá*, «sestuplo»)⁷: al testo ebraico s'affiancavano una traslitterazione in caratteri greci, la versione greca corrente e altre tre traduzioni greche alternative. La sinossi delle versioni allora circolanti, completa dell'originale ebraico, rappresentava – com'è facile figurarsi – un'opera dalla mole assai ingombrante; e non era l'unica.

L'interesse per la critica del testo, intesa come confronto sia fra le varie traduzioni, sia fra i vari esemplari (anche del Nuovo Testamento) che riusciva a procurarsi, denotava una sensibilità filologica *ante litteram* nei confronti del testo sacro: per la prima volta infatti si seguiva un procedimento critico che ambiva, nei limiti del possibile, alla sistematicità per l'accertamento della Parola di Dio. Il che condusse a un doppio ordine di conseguenze: se da un lato si legittimava l'adozione della traduzione greca dell'Antico Testamento, in quanto verificata sull'originale ebraico, dall'altro si problematizzavano le discrepanze fra i testi dei Vangeli (Neuschäfer, 1987, pp. 85-138).

Ora, tutto ciò rendeva i commentari origeniani estremamente lunghi, dettagliati e complessi: di qui l'esigenza di riassumerli, sia per comodità di fruizione e consultazione che di trasmissione – non per caso Origene è stato definito «un auteur qui a trop écrit» (Bossina, 2015, p. 199). Vediamo qualche esempio.

Un primo caso di compendio origeniano risale già al secolo successivo all'autore, e si tratta della cosiddetta *Filocalia*⁸, una raccolta d'estratti dalle opere di Origene, di gran parte dei quali essa rappresenta l'unico testimone superstite. Compilata intorno alla metà del IV secolo, e dunque in un torno di tempo non troppo distante da quello in cui le opere dalle quali provengono gli *excerpta* furono composte, una

⁵ Fra le innumerevoli opere di consultazione grazie alle quali è possibile avere una panoramica su vita e opere di Origene, si segnalano la voce di Vogt (1998) per il *Lexikon für Theologie und Kirche* e quella, più agile, del *The Oxford Dictionary of the Christian Church* (s.v. Origen, 1963), oltre al volume monografico a lui dedicato da Nautin (1977). Per uno studio sul metodo esegetico origeniano come ponte fra classicità e cristianesimo, monumentale resta il lavoro di Neuschäfer (1987), del quale è in corso di pubblicazione la traduzione italiana a cura di Anna Trento.

⁶ Per un sunto dei principali aspetti della dottrina origeniana un utile strumento di consultazione è il dizionario curato da Monaci Castagno (2000).

⁷ L'edizione di riferimento dei frammenti esaplari superstiti, provvista di prefazione e *prolegomena* con ulteriori indicazioni bibliografiche, resta quella di Field (1964).

⁸ Di cui si ricorda l'edizione, datata ma completa, di Robinson (1893); un'edizione monografica degli ultimi capitoli (21-27: sul libero arbitrio) è stata più di recente pubblicata da Junod (1976), seguita da quella dei capitoli precedenti (Harl, 1983), all'introduzione e al commento delle quali si rimanda per approfondimenti bibliografici.

tale raccolta è senz'altro sintomatica dell'urgente necessità di disporre d'antologie tematiche pronte all'uso del lettore che cercasse un preciso contenuto esposto in sintesi, o a tutto vantaggio del fruitore che, volendo cimentarsi in dispute teologiche o filosofiche, poteva così facilmente attingere a repertori di tal fatta. Un secondo esempio, che c'introduce invece nel Medioevo, è il caso del *Commento al Vangelo di Matteo*⁹, opera che ebbe un destino alquanto variegato nel corso dei secoli successivi alla sua composizione nel 250 circa. La passione di Origene per i grandi commentari continui l'aveva indotto a produrre un'esegesi che raggiungeva i venticinque tomi d'estensione (approssimativamente, più di 1500 pagine di una moderna edizione!)¹⁰. Le dimensioni monumentali di quest'opera costituivano certamente un ostacolo alla sua riproduzione, e insieme allo specialismo d'alcuni passaggi e al carattere non propriamente ortodosso (rispetto alle decisioni del Concilio di Costantinopoli del 553: v. *infra*) d'altri diedero origine a due fenomeni: la riduzione e la frammentazione del contenuto. È infatti possibile constatare l'esistenza di versioni abbreviate del commentario origeniano (ridotte di circa un terzo della sua dimensione originaria)¹¹, sia in greco sia tradotte in latino. Gode in particolare di molta fortuna una traduzione latina risalente probabilmente al VI secolo¹², approntata a partire da un modello diverso rispetto al testo greco in nostro possesso. Questa traduzione si segnala per il fatto d'essere stata epurata da molti dei passaggi più allegorici, e perciò più compromettenti dell'interpretazione origeniana (bisogna tenere a mente che Origene venne definitivamente condannato come eretico nel summenzionato Concilio costantinopolitano del 553).

Venendo poi all'ultimo punto, ovvero la frammentazione del contenuto, va qui chiamata in causa la genesi di un nuovo genere letterario, quello delle cosiddette

⁹ Degli originari venticinque libri in cui l'opera era suddivisa, i primi nove sono andati interamente perduti (non ne sopravvivono che testimonianze frammentarie, grazie alle citazioni in altri luoghi, fra cui la già menzionata *Filocalia*); dei libri X-XI la più recente edizione di riferimento è quella di Girod (1970). Più complesso è lo stato editoriale dei libri successivi: se gli ultimi (XVIII-XXV) si conservano soltanto in traduzione latina, ancorché piuttosto antica (se ne dirà meglio fra breve), edita da Klostermann e Benz (1933), i libri centrali (XII-XVII) sopravvivono sia in traduzione latina che nell'originale versione greca. Ancora Klostermann e Benz (1935) ne diedero un'edizione bilingue, seguendo criteri ecdotici attualmente poco condivisibili e compromettendo di fatto la storicità del testo, come ha fatto notare Bossina (2011). Una traduzione italiana dei libri superstiti (X-XXV) è stata data – pur fondata sul testo di dubbia correttezza stabilito da Klostermann e Benz – in più volumi da Scognamiglio (1998-2015).

¹⁰ I libri X e XI – gli unici, fra quelli superstiti, per i quali si disponga ad oggi di un'edizione del testo greco a pagina intera (cioè non in sinossi con la traduzione latina), occupano nel volume curato da Girod (1970) rispettivamente 63 e 61 pagine: supponendo che questa possa considerarsi la lunghezza media di ciascun libro (ma cf. le osservazioni di Tondini, 2016), s'otterrebbero all'incirca 1550 pagine di testo greco (senza considerare il fatto, come si dirà, che si tratta già di un riassunto)!

¹¹ Cf. Bossina, 2011, p. 29 e pp. 69-75 (da leggersi con le integrazioni in Bossina, 2012).

¹² Su cui si vedano, a mo' di sunto, i contributi di Bastit-Kalinowska (2001) e Bendinelli (2011), che riprendono e approfondiscono – talora correggendole – questioni portate alla luce da contributi meno recenti ivi citati.

catene esegetiche, che ebbe grande fortuna dal VI secolo¹³ e per tutto il Medioevo: diversamente dai florilegi (cioè le antologie tematiche, come la *Filocalia*), le catene si configurano come controparte religiosa ai laici scoli ai testi classici, giuridici, medici; una sorta di note a margine, ricavate dai commentari continui, che venivano a costituire un *corpus* ora fisso ora mobile, a seconda degli interessi e delle esigenze del fruitore o del committente (le modalità di raccolta del sapere esegetico biblico non furono quindi differenti da quelle note per la raccolta del sapere grammaticale, giuridico, medico...).

Il *Commento a Matteo* origeniano non scampò a questo processo di sintesi: anch'esso fu smembrato e ridotto "in catene", nelle quali i frammenti da esso provenienti s'inanellavano a quelli provenienti da altri esegeti autorevoli.

Ma poteva anche darsi il caso che i frammenti catenari tornassero talora ad avere una tradizione autonoma: gli *excerpta*, origeniani e non, venivano ricombinati e rielaborati per comporre nuovi commentari minori meramente compilativi, senz'alcuna pretesa d'originalità. Ed era proprio questo carattere compilatorio a garantire a opere di tal fatta la sopravvivenza nei secoli, nonostante nulla conservassero della profondità e dello stile delle loro fonti (non s'avvertiva nemmeno la necessità d'indicare l'autore-compilatore, prassi che contribuì a causare numerosi equivoci nella tradizione manoscritta: molti sono gli esempi che la letteratura compilatoria altomedievale può offrire, proprio in virtù della sua stessa natura e delle dinamiche a essa soggiacenti).

3. La «scuola» antiochena: l'esegesi ai tempi delle controversie

E non del tutto diversa fu la sorte dei commentari antiocheni. Scrivono Manlio Simonetti ed Emanuela Prinzivalli (2010, p. 359) che

ad Antiochia non ci fu mai una scuola del tipo del *didaskaleion* Alessandrino, cioè un'istituzione scolastica in qualche modo regolare e controllata dal vescovo locale: nella metropoli siriana possiamo soltanto parlare di attività esercitata da alcuni letterati, per lo più legati tra loro da rapporti di discepolato e di amicizia, sulla base di un ampio denominatore comune in tema sia di esegesi sia di dottrina, che li caratterizzava in posizione di cosciente antagonismo nei confronti della precedente riflessione, soprattutto quella dell'ambiente Alessandrino.

Ciononostante la produzione antiochena – fiorita fra IV e V secolo con Diodoro di Tarso, Teodoro di Mopsuestia, il noto retore Giovanni Crisostomo e, ultimo dei grandi nomi, Teodoreto di Cirro – può dirsi piuttosto omogenea, perché animata dal principio secondo il quale «l'interprete si deve limitare a sciogliere la metafora» (Simonetti e Prinzivalli, 2010, p. 365).

¹³ A partire da Procopio di Gaza († 530 ca.), «père de la forme nouvelle» (Dorival, 1986, p. VII). Anche a questo proposito, la bibliografia specialistica è sterminata: ci si limita qui a rimandare ancora a due opere di consultazione orientative come il *Lexikon für Theologie und Kirche* (Wachtel, 1996; Scholten, 1999) e il *The Oxford Dictionary of the Christian Church* (s.v. Procopius of Gaza, 1963).

Altro tratto identitario dell'area antiochena, e più in generale siriana, era l'affiliazione (più o meno latente) al nestorianesimo, dottrina che proponeva l'esistenza in Cristo sì di due nature, umana e divina, ma in due diverse persone – dottrina di paternità del controverso vescovo di Costantinopoli Nestorio (egli stesso era di origini siriane)¹⁴. Sebbene questa corrente sia dilagata nel 428, quando Nestorio ascese al soglio vescovile, e sia stata discussa e condannata nell'ambito del Concilio di Efeso del 431, Teodoro di Mopsuestia (che allora era già morto) non mancò d'essere accusato dagli avversari alessandrini di nestorianesimo *ante litteram* – e con lui Teodoreto di Cirro, che non solo era amico personale di Nestorio, ma si sentiva anche in certa misura discepolo dell'esegeta Teodoro.

Un argomento a sostegno del presunto rapporto di discepolato diretto fra Teodoro e Teodoreto (anche se la «scuola» antiochena, come s'è detto, non implicava dinamiche del genere – perlomeno non sistematicamente) è stato desunto dalla lettura del seguente passo dell'epistolario teodoretico:

ma poiché mi rimproverate anche d'aver omesso i santi e beati Padri Diodoro e Teodoro nel catalogo dei maestri, credo strettamente necessario affrontare brevemente anche questa questione: innanzitutto [...] non ho forse omesso anche molti altri uomini illustri e ben noti?¹⁵

Fra le righe s'è voluto leggere un riferimento di Teodoreto a Diodoro e, in particolare, a Teodoro (in quanto a lui più vicino cronologicamente) come *suoi* maestri; il passo tuttavia non avvalorava espressamente questa tesi, né d'altra parte contraddice l'opinione comune sulla natura della «scuola» antiochena, di cui s'è detto – ed è semmai sintomatico delle difficoltà condivise allora dagli esegeti d'area antiochena, proprio in virtù della comunanza di metodo. Teodoreto non ha menzionato i «maestri» – *quei* maestri (fra gli altri, s'intende) – perché non erano quelle le circostanze adatte: doveva difendersi dalle accuse d'eresia, spiega nell'epistola, facendo leva sul pensiero di altri teologi autorevoli considerati indubitabilmente ortodossi. Su Diodoro e Teodoro molti dubbi ancora pendevano. E infatti Teodoreto, la cui carriera venne inizialmente travolta dalla controversia nestoriana, dovette con riluttanza discostarsi da certe posizioni prese da Teodoro (la sua personale battaglia contro le false accuse d'eterodossia è ben testimoniata

¹⁴ Per Nestorio e il nestorianesimo ci si permette di rimandare ancora una volta alle voci orientative del *The Oxford Dictionary of the Christian Church* (s.v. nestorianism, 1963) e del *Lexikon für Theologie und Kirche* (Amato, 1998). Per una panoramica storica della cosiddetta controversia nestoriana (e delle sue conseguenze) in lingua italiana, utile è la sintesi di Camplani (2015), provvista di bibliografia ragionata; per i riflessi di tale controversia cristologica nella produzione letteraria cristiana coeva (in particolare degli autori antiocheni summenzionati), il riferimento di partenza è ancora Simonetti e Prinzivalli (2010, pp. 358-392), ma si veda anche per un approfondimento sulla metodologia esegetica antiochena Schäublin (1974).

¹⁵ ΤΗΔΤ., Ep. 16: «ἐπειδὴ δὲ ἐπιμέμφεσθέ μοι καὶ ὡς τοὺς ἁγίους καὶ μακαρίου καταλειπῶτι Πατέρα Διόδωρον καὶ Θεόδωρον ἐν τῷ καταλόγῳ τῶν διδασκάλων, ἀναγκαῖον ἠγησάμην καὶ περὶ τοῦτου βραχέα διεξελεῖν. Πρῶτον μὲν γάρ [...] πολλοὺς καὶ ἄλλους περιφανεῖς ἄνδρας καὶ λαμπροὺς ἄγαν γεγεννημένους» (la trad. it. è dell'A., il testo critico è di Azéma, 1964, pp. 58-60).

dal suo epistolario, da innumerevoli passi dello stesso tenore di quello summenzionato), il che valse ai suoi scritti una sopravvivenza migliore rispetto a quelli del maestro Teodoro, andati in larga misura distrutti nella loro versione originale in lingua greca.

Fu soltanto grazie a una massiccia campagna di traduzione delle sue opere dal greco al siriano, la cui iniziativa partiva da una scuola¹⁶, che l'esegesi di Teodoro poté varcare le soglie del Medioevo trovando nuove applicazioni, come si vedrà fra breve.

3.1. L'opera di Teodoreto dalla polemica alla divulgazione

Ma Teodoreto, ultimo grande esegeta antiocheno, che pure – com'è stato scritto – pagava già il prezzo di arrivare «trop tard, quand presque tout avait été dit» (Guinot, 1995, p. 30), rappresenta un buon caso studio per indagare lo sviluppo del metodo interpretativo antiocheno fra Tardoantico e Medioevo. La sua parabola d'esegeta fu largamente condizionata dalle controversie del suo tempo, al punto che – al culmine della tensione fra le parti in lotta – si diede sì alla composizione di trattati militanti, ma non si trattenne nemmeno dall'inserire fra le righe dei suoi stessi commentari scritturistici taglienti note polemiche (Bossina, 2022). Tuttavia, una volta passata la tempesta, il vescovo di Cirro – che era in realtà un amante della vita tranquilla e pacifica – si rimise al lavoro per offrire alla comunità un'esegesi che giovasse alla sua educazione religiosa, storica e letteraria.

Fra le sue opere maggiori, per importanza e dimensioni, spicca il *Commento ai Salmi* – un grande classico dell'esegesi prodotta da coloro che la teologia cristiana chiama Padri della Chiesa, e grande *desideratum* di Teodoreto stesso. Non è difficile figurarsi il perché: considerata l'enorme popolarità del Salterio, fra letterati e illetterati, nelle città come nelle campagne, darne un'interpretazione era senz'altro il massimo cimento cui ogni esegeta ambiva. Ed è difatti con questa dichiarazione che s'apre il commentario teodoretiano:

era mio desiderio interpretare la profezia del grande Davide [*scil.* i Salmi] prima delle altre divine parole, poiché coloro che si nutrono della pietà, nelle città come nelle campagne, si sono tutti adoperati a dedicarsi a questa in particolare [...] cercherò, per quanto possibile, di non essere troppo prolisso, e d'offrire invece una risorsa sintetica a chi la volesse¹⁷.

Il desiderio d'offrire un'esegesi puntuale e dettagliata doveva però armonizzarsi con la necessità di renderla fruibile a un pubblico quanto più vasto possibile: di qui

¹⁶ Fondamentale a tal proposito la sezione dedicata alla Scuola di Edessa nella monografia di Vööbus (1965, pp. 7-56 – *praes.* per le traduzioni di Teodoro: pp. 13-24).

¹⁷ ΤΗΔΤ., *In Ps.*, PG 80, 857 A-861 A: «ἐμοὶ μὲν πρὸ τῶν ἄλλων θείων λογίων καταθύμιον ἦν τοῦ μεγάλου Δαβὶδ ἐρμηνεύσαι τὴν προφητείαν· ἐπειδὴ καὶ τῆς εὐσεβείας οἱ τρόφιμοι, καὶ ἄστοι καὶ χωρικοὶ, διαφερόντως ταύτη προσέχουν ἐσπουδάκασιν ἅπαντες [...] σπουδάσομεν δὲ ὡς οἶόν τε φυγεῖν μὲν τοῦ λόγου τὸ μῆκος, σύντομον δὲ προθεῖναι τοῖς βουλομένοις τὴν ὠφέλειαν».

la tendenza a enfatizzare il suo sforzo di sintesi, dichiarato anche e soprattutto in sede proemiale (ma rimarchi del genere sono assai frequenti).

Sulla falsariga di questa stessa tendenza si segnalano poi le più tarde *Questioni sull'Ottateuco*, che occupano una posizione eccentrica per forma, contenuto e fortuna: inserendosi all'interno del filone della cosiddetta letteratura erotapocritica (per domande e risposte, genere nato nell'alveo della critica ai poemi omerici)¹⁸, ibridazione fra dialogo – di cui mima la prassi – ed esegesi tradizionale, costituiscono una sorta d'innovazione rispetto al commentario antiocheno. E la scelta di una tale veste espressiva verrà felicemente giudicata anche a molti secoli di distanza: ancora nel IX secolo, il patriarca Fozio ne rileverà l'utilità didattica in uno dei capitoli della sua *Biblioteca*:

libro di altissima utilità, che dai suoi frutti rivela subito ai lettori d'essere il parto genuino di chi lo ha generato. Mentre infatti brilla lo stile che gli è proprio, possiede anche l'altro vantaggio di ricercare ancor più la chiarezza e la comprensibilità, e di essere il libro redatto come un sommario, per problemi e soluzioni¹⁹.

Questa veste agevole, che permetteva la fruizione mirata del commento in quanto guidata dalle domande vertenti su passi e argomenti specifici, favorì poi la frammentazione delle *Questioni* in versione integrale nei vari *excerpta* confluiti nelle molteplici catene esegetiche sull'Ottateuco, e di lì nel caleidoscopio di varianti e rielaborazioni di cui s'è accennato, che per via della loro mole e multiformità tanta noia danno all'editore moderno²⁰.

Ma quest'impostazione è inoltre sintomatica della richiesta di letteratura da consultazione che esploderà di lì a poco, anche per esigenze didattiche, come ha osservato ancora Simonetti (1981, p. 73):

possiamo spiegare in questa prospettiva il carattere di un folto gruppo di opere esegetiche di Teodoreto [...] sotto forma di domanda e risposta, forma destinata ad avere fortuna anche in Occidente. [...] Sono tutti segni di stanchezza, che preludono alla fine della grande fioritura dell'esegesi antiochena: in effetti le controversie cristologiche del V secolo, che ebbero ad Antiochia il loro epicentro, trasformarono radicalmente le condizioni ambientali che avevano dato vita all'impostazione dottrinale ed esegetica della Scuola antiochena e ne isterilirono la vitalità.

¹⁸ Per una presentazione del genere letterario si vedano Perrone (1991), Papadoyannakis (2006) e Zamagni (2013); per le questioni specifiche sollevate dall'opera di Teodoreto: Simonetti (1988), Guinot (2013) e Petruccione (2013).

¹⁹ ΡΗΟΤ., *Bibl.*, 204: «χρήσιμον ἐς τὰ μάλιστα τὸ βιβλίον, καὶ αὐταῖς γοναῖς τοῖς ἐντυγχάνουσι τὸ γνήσιον ἐπιδεικνύμενον αὐτίκα τοῦ γεγεννηκότος. Τῆς δὲ συνήθους αὐτῶ ἰδέας διαπρεπούσης, ἔχει τι πρὸς τὸ σαφέστερον ὄραν καὶ εὐκατάληπτον καὶ ἕτερον πλεονέκτημα, καὶ τὸ ὡς ἐν κεφαλαίῳ κατὰ τὸ ἀπορούμενον καὶ ἐπιλυόμενον τὸ βιβλίον διατετυπῶσθαι» (testo tratto dall'ed. a cura di Bianchi e Schiano, 2016, p. 291).

²⁰ La difficoltà non solo della valutazione, ma della ricognizione stessa delle testimonianze manoscritte del testo delle *Quaestiones* è ben illustrata nell'*Introducción* all'ed. di Fernández Marcos e Sáenz-Badillos (1979, pp. XI-LXII), che dà conto anche dei necessari compromessi adottati per portare a termine l'impresa.

3.2. L'esegesi antiochena entra nelle scuole

Già nella Siria orientale del V secolo, sede di due importanti scuole elementari e teologiche al contempo, gli scritti esegetici del grande Teodoro di Mopsuestia erano stati adottati come testi scolastici, in sostituzione di quelli del teologo "locale" Narsai (anche in virtù della presa che il nestorianesimo ebbe in quell'area, come s'è detto): di qui la spinta alla loro traduzione in siriano, lingua madre degli studenti di quella regione.

E alla scuola della città di Edessa in particolare erano legati progetti di traduzione dal greco al siriano di più ampio respiro, che includevano opere filosofiche (soprattutto peripatetiche, in quanto oggetto primario di studio), storiografiche, geografiche e astronomiche – traduzioni che assicurarono la sopravvivenza di numerosi autori in tradizione siriana nel Medioevo e oltre. Edessa, intesa sia come città tutta, sia come sede della famosa scuola, giocò dunque un ruolo di primo piano sullo scacchiere culturale del Vicino Oriente, proprio in virtù della sua posizione geografica: è stato infatti acclarato che «Edessa had an advantage in view of its geographical location, being located between the Hellenistic culture and that of the Syrian Orient» (Vööbus, 1965, p. 15)²¹.

Grazie pertanto alla loro adozione nelle scuole di quell'area, di Edessa prima e di Nisibi poi, i commentari antiocheni, con la loro propensione ad attenersi quanto più possibile al testo, e quindi a valorizzare gli aspetti storici, letterari, grammaticali e stilistici dei libri biblici di volta in volta oggetto di commento, trovarono un largo impiego anche oltre i confini di quella regione, giungendo fin all'altro capo del Mediterraneo, nelle scuole nordafricane di lingua latina dell'impero giustiniano: nel VI secolo infatti Giunilio Africano, un funzionario dell'imperatore Giustiniano, tradusse in latino il *Manuale dei principi di base della Legge divina* di un certo Paolo detto "il Persiano", formatosi proprio alla scuola di Nisibi (Maas, 2003, *praes.* pp. 16-20).

Giova forse uno sguardo più approfondito al prologo dell'opera:

ma tu [*scil.* Primasio, dedicatario dell'opera], secondo la tua consuetudine, chiedesti come prima cosa se vi fosse qualcuno fra i Greci che bruciasse di passione al pensiero di comprendere i libri divini. Al che io risposi d'essere a conoscenza di un certo Paolo, di origini persiane, ch'era stato educato alla scuola siriana nella città di Nisibi, là dove la legge divina viene insegnata con disciplina e ordine da insegnanti pubblici proprio nello stesso modo in cui nell'ambito dell'educazione profana lo sono la grammatica e la retorica²².

²¹ Cf. a questo proposito anche Nash (1892), che parla più nello specifico d'Antiochia, ma estende il ragionamento alla Siria tutta.

²² IUN. AFR., *Inst.*, *prol.*: «tu autem more illo tuo nihil ante quaesisti, quam si quis esset, qui inter Graecos divinorum librorum studio intelligentiaque flagraret. Ad haec ego respondi vidisse me quendam Paulum nomine, Persam genere, qui Syrorum schola in Nisibi urbe est edoctus, ubi divina lex per magistros publicos, sicut apud nos in mundanis studiis grammatica et rhetorica, ordine ac regulariter traditur» (il testo critico è ancora di Maas, 2003, pp. 118-120; la trad. it. è dell'A.).

Vi emerge chiaramente la peculiarità di Nisibi (che, poco prima, era già stata di Edessa): l'insegnamento organizzato e regolato, e soprattutto *pubblico*, di una disciplina di matrice cristiana quale l'esegesi biblica, ma resa fruibile non già a chi avesse completato il tradizionale ciclo di studi retorico-grammaticali di stampo profano, bensì a chi s'avvicinava in quel momento all'istruzione elementare. Ecco che l'insegnamento dell'esegesi biblica "alta" – con l'ausilio, s'intende, dei commentari antiocheni, ancorché rielaborati e semplificati – faceva il suo ingresso nelle scuole.

Questo fortunato manuale, efficacemente strutturato per domande e risposte (a mimare la prassi didattica)²³, rappresentava una sintesi ragionata degli insegnamenti antiocheni, fra cui quelli di Teodoro (Kihn, 1880; ma parzialmente corretto da Devreesse, 1948 e Maas, 2003, che ridimensionano l'importanza dell'influenza di Teodoro in rapporto a quella di altri teologi d'area siriana), nonostante Giunilio non potesse dichiararne la dipendenza diretta per via dell'astio che l'imperatore nutriva – per ragioni dottrinali – nei confronti dell'interprete di Mopsuestia (condannato difatti, insieme a Origene, nel 553).

Proprio per questa ragione il fatto, da Giunilio stesso espressamente dichiarato, che la sua opera sia in realtà una mera traduzione dell'opera di Paolo il Persiano è stato messo in dubbio: "nascondersi" dietro a costui poteva essere meno pericoloso che rifarsi *recta via* a Teodoro (che la scuola cui Paolo era legato fosse nestoriana poteva non essere così noto); la dichiarazione proemiale ("sto soltanto traducendo da Paolo il Persiano...") non sarebbe quindi solo un vuoto *topos modestiae*. D'altronde, rinnegare (o tacere) ogni legame con Teodoro negli anni più difficili faceva sempre comodo (Becker, 2006, *praes.* p. 40).

Di lì a poco, comunque, questo suo manuale sarebbe stato notato con interesse da Cassiodoro²⁴, l'operato del quale tanta influenza ebbe sul sistema

²³ *Ex.gr.* ancora *ibid.* Giunilio dichiara la struttura dell'opera: «ho raccolto queste norme propedeutiche in due brevissimi libretti, dandovi – per quanto ho potuto – l'utile forma di un vero e proprio dialogo, in modo tale che, ponendo gli studenti domande e rispondendo il maestro, ogni argomento fosse enunciato in modo chiaro e sintetico. E perché non si creasse qualche equivoco, come sovente capita, per via dell'incomprensione dei copisti, ho indicato il maestro con la lettera greca *my*, mentre i discepoli con una *delta*: usando caratteri stranieri, estranei all'alfabeto latino, non dovrebbe prodursi alcun errore» («in duos brevissimos libellos regularia haec instituta collegi, addens ipsius dictionis, quantum potui, utilem formam, ut velut discipulis interrogantibus et magistro respondente breviter singula et perlucide dicerentur. Et ne aliqua confusio per antiquariorum, ut adsolet, negligentiam proveniret, magistro M graecam litteram, discipulis Δ praeposui, ut ex peregrinis characteribus et quibus latina scriptura non utitur, error omnis penitus auferatur»). Resta un dubbio sull'ultima frase: curiosamente le medesime iniziali possono associarsi, in latino, al *magister* (M) e al *discipulus* (D), mentre in greco, viceversa, al *didáskalos* (Δ) e al *mathetés* (M). Perché il riferimento di Giunilio all'utilità d'usare caratteri non latini acquisti un senso maggiore, sarebbe forse preferibile accogliere la lezione isolata (in tal caso *difficilior*) di un solo manoscritto che associa *delta* al *magister* e *my* al *discipulus*, sottintendendo i rispettivi termini greci.

²⁴ Cassiodoro (ca. 485 – ca. 580), senatore romano e fondatore del monastero di Vivarium in Calabria, così s'esprime in merito alle pratiche d'insegnamento nisibene, da lui prese poi a modello: «mi sono sforzato, assieme al santissimo Agapito, vescovo di Roma, sull'esempio di come si tramanda sia stato istituito tempo addietro ad Alessandria, e che ora si dice sia stato

scolastico medievale dell'Europa occidentale, ad aggiungere un ulteriore anello alla catena che dalla Siria del IV-V secolo giungeva fino al mondo medievale di lingua latina.

4. Per una conclusione: la semplificazione come sopravvivenza

Che Alessandria e Antiochia s'annoverino a buon diritto fra i centri più fiorenti della Tarda Antichità s'è detto; ne deriva, come primo corollario, che esse costituiscono importanti sedi vescovili, e – come ulteriori corollari – importanti centri dottrinali, importanti scuole esegetiche, importanti centri culturali. La rivalità era secolare: forse al punto da giungere a sostituire, nel Tardoantico cristiano, quella classica fra Atene e Roma (perciò non si parla d'altre «scuole» esegetiche: perché la polarità era estrema).

Rivalità che allargava sempre più la forbice fra Alessandria, da un lato, come erede della tradizione giudeo-ellenistica (sintesi d'allegoria e platonismo) e Antiochia, dall'altro, come culla del cristianesimo (anche) nestoriano, aperta – quanto alla *ratio* esegetica – agli influssi delle vicine scuole di retorica – basti pensare a quella, celeberrima, di Libanio – e all'influsso dell'aristotelismo (s'è visto come nella Siria orientale, a Edessa, si traducevano opere di Aristotele dal greco al siriano).

Se si vogliono quindi avanzare alcune considerazioni finali, anche a costo di qualche schematismo, è possibile fissare un paio di punti:

(a) l'esegesi, nata oralmente, una volta raggiunta la vetta nella forma del grande commentario tardoantico, ritorna alle origini, semplificandosi e trasformandosi in materia da manuale scolastico, ancillare alla prima istruzione;

(b) il principio dell'aderenza al testo biblico seguito dagli interpreti antiocheni ha favorito – rispetto al metodo allegorico alessandrino, meno immediato – lo sviluppo di una riflessione grammaticale, retorica e stilistica spendibile nelle scuole medievali.

A questo proposito, si potrebbe aggiungere che, per quanto anche l'alessandrino Origene avesse dimostrato un'attenzione particolare per la cura del testo in sé, egli non divenne testo scolastico: e non solo, probabilmente, perché non era ortodosso. Nemmeno gli antiocheni nestoriani lo erano (assumendo, s'intende, come riferimento le decisioni del Concilio di Costantinopoli del 553).

diligentemente disposto anche a Nisibi – città della Siria – per gli Ebrei, raccolti i fondi necessari, a fare in modo tale che le scuole cristiane accogliessero piuttosto maestri che professassero nella città di Roma, cosicché l'anima dei fedeli ottenesse la salvezza eterna e la loro lingua s'ornasse di un eloquio virtuoso e purissimo» (CASS., *Inst.* I, *praef.* 1: «nisus sum cum beatissimo Agapito papa urbis Romae ut, sicut apud Alexandriam multo tempore fuisse traditur institutum, nunc etiam in Nisibi civitate Syrorum Hebreis sedulo fertur exponi, collatis expensis in urbe Romana professo doctores scholae potius acciperent Christianae, unde et anima susciperet aeternam salutem et casto atque purissimo eloquio fidelium lingua comeretur»; testo critico di Mynors, 1961, p. 3). Si vedano anche a tal proposito le pagine dedicate dallo storico dell'educazione Marrou (1948/1978, pp. 411-457) al rapporto fra cristianesimo ed educazione classica e all'apparizione delle scuole cristiane nel mondo tardoantico e altomedievale.

Gli alessandrini avevano già, però, una tradizione grammaticale “classica” loro propria (Aristarco, Aristofane di Bisanzio, Callimaco, Zenodoto...): gli antiocheni – o, per dir meglio, i siriani – non avevano i “classici”, ma avevano la Bibbia, per via della barriera linguistica (la Bibbia era tradotta in siriano, ed era su quella che la gente comune poteva imparare a leggere), ma non solo. La Siria era una regione periferica, dove la classicità era penetrata in misura diversa rispetto a quanto aveva fatto nell’Egitto prima tolemaico e poi romano, e proprio per questo essa poteva forse ambire con più facilità a una sorta di autarchia culturale.

Infine, in merito alle forme di trasmissione del sapere esegetico, può aggiungersi un ultimo punto:

(c) riassunti, compendi, catene, rielaborazioni a uso didattico dei commentari scritturistici sono sì segnali di semplificazione generalizzata, ma anche della convivenza con l’influente eredità classica – eredità dalla quale si prendono in prestito forme e metodi (*ex.gr.* scoli, commento per domande e risposte/problemi e soluzioni...) per costruire un modello d’istruzione alternativo a quello profano.

Bibliografia

Amato, A. (1998). Nestorius, Nestorianismus. In Kasper W., Baumgartner K., Bürkle H., Ganzer K., Kertelege K., Korff W. e Walter P. (a cura di). *Lexikon für Theologie und Kirche* (vol. VII, coll. 745-749). Freiburg-Basel-Rom-Wien: Herder.

Azéma, Y. (1964). *Théodoret de Cyr. Correspondance II (Epist. Sirm. 1-95)*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Bastit-Kalinowska, A. (2001). *Que penser de la version latine ancienne du Commentaire sur Matthieu d’Origène?*. *Euphrosyne*, 29, pp. 193-200.

Becker, A.H. (2006). *The Dynamic Reception of Theodore of Mopsuestia in the Sixth Century: Greek, Syrian, and Latin*. In Johnson S.F. (a cura di). *Greek Literature in Late Antiquity: Dynamism, Didacticism, Classicism*. Aldershot: Ashgate Publishing Group, pp. 29-47.

Bandinelli, G. (1997). *Il Commentario a Matteo di Origene: L’ambito della metodologia scolastica nell’antichità*. Roma: Istituto Patristico Augustinianum.

Bandinelli, G. (2011). *La versione latina del Commentario a Matteo di Origene*. In Piscitelli T. (a cura di). *Il Commento a Matteo di Origene: Atti del X Convegno di Studi del Gruppo Italiano di Ricerca su Origene e la Tradizione Alessandrina (Napoli, 24-26 settembre 2008)*. Brescia: Morcelliana, pp. 98-128.

Bianchi, N. e Schiano, C. (2016). *Fozio. Biblioteca*. Pisa: Edizioni della Normale.

Bossina, L. (2011). *Le diverse redazioni del Commento a Matteo di Origene: Storia in due atti*. In Piscitelli T. (a cura di). *Il Commento a Matteo di Origene: Atti del X Convegno di Studi del Gruppo Italiano di Ricerca su Origene e la Tradizione Alessandrina (Napoli, 24-26 settembre 2008)*. Brescia: Morcelliana, pp. 27-97.

Bossina, L. (2012). *Tagli e trasposizioni: Addenda et corrigenda sul Commento a Matteo di Origene*. *Quaderni di Storia*, 76, pp. 289-304.

Bossina, L. (2015). *Réduire Origène: Extraits, résumés, réélaborations d’un auteur qui a trop écrit*. In Morlet S. (a cura di). *Lire en extraits: Lecture et production à la fin du Moyen Âge*. Paris: PUPS, pp. 199-216.

- Bossina, L. (2022). *Il prezzo della pace: Il Cantico dei cantici ad Antiochia tra Teodoro e Teodoreto (con l'edizione del Prologo dell'Explanatio in Canticum canticorum)*. In Barone F.P. e Bossina L. (a cura di). *La Bibbia ad Antiochia: Tra questioni di canone, pratiche erudite e storia dell'istruzione*. Rivista di Storia del Cristianesimo, 18 (2), in stampa.
- Camplani, A. (2015). *I concili di Efeso e Calcedonia: La crisi religiosa in Oriente e la formazione di chiese nazionali*. In Prinzivalli E. (a cura di). *Storia del cristianesimo: I. L'età antica (secoli I-VII)*. Roma: Carocci, pp. 309-328.
- Devreesse, R. (1948). *Essai sur Théodore de Mopsueste*, Città del Vaticano: Biblioteca Apostolica Vaticana.
- Dorival, G. (1986-1989). *Les chaînes exégétiques grecques sur les Psaumes: Contribution a l'étude d'une forme littéraire (2 voll.)*. Leuven: Peeters.
- Fernández Marcos, N. e Sáenz-Badillos, A. (1979). *Theodoretus Cyrensis Quaestiones in Octateuchum: Editio critica*. Madrid: Textos y Estudios «Cardenal Cisneros».
- Field, F. (1964). *Origenis Hexaplorum quae supersunt sive veterum interpretum Graecorum in totum Vetus Testamentum fragmenta*. Hildesheim: Georg Olms Verlagsbuchhandlung.
- Girod, R. (1970). *Origène. Commentaire sur l'Évangile selon Matthieu: Livres X et XI*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Guinot, J.-N. (1995). *L'exégèse de Théodoret de Cyr*. Paris: Beauchesne.
- Guinot, J.-N. (2013). *Les Questions sur l'Octateuque et les Règles de Théodoret de Cyr: Oeuvre originale ou simple compilation?*. In Bussièrès M.P. (a cura di). *La littérature des questions et réponses dans l'antiquité profane et chrétienne: De l'enseignement à l'exégèse*. Turnhout: Brepols, pp. 277-214.
- Harl, M. (1983). *Origène. Philocalie 1-20: Sur les Écritures*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Jaeger, W. (1961). *Early Christianity and Greek Paideia*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (trad. it. *Cristianesimo primitivo e paideia greca*. Firenze: La Nuova Italia, 1966).
- Junod, É. (1976). *Origène. Philocalie 21-27: Sur le libre arbitre*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Kihn, H. (1880). *Theodor von Mopsuestia und Junilius Africanus als Exegeten*. Freiburg im Brisgau: Herder.
- Maas, M. (2003). *Exegesis and Empire in the Early Byzantine Mediterranean: Junillus Africanus and the Instituta Regularia Divinae Legis*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Marrou, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Edizioni Studium, 1978)
- Monaci Castagno, A. (2000). *Origene: Dizionario. La cultura, il pensiero, le opere*. Roma: Città Nuova.
- Mynors, R.A.B. (1961). *Cassiodori Senatoris Institutiones*. Oxford: Clarendon Press.
- Nash, H.S. (1892). *The Exegesis of the School of Antioch: A Criticism of the Hypothesis That Aristotelianism Was a Main Cause in Its Genesis*. Journal of Biblical Literature, 11 (1), pp. 22-37.
- Nautin, P. (1977). *Origène: Sa vie et son oeuvre*. Paris: Beauchesne.
- Nestorianism. (1963). In Cross F.L. (a cura di). *The Oxford Dictionary of the Christian Church* (repr. with corrections, pp. 946-947). London: Oxford University Press.
- Neuschäfer, B. (1987). *Origenes als Philologe (2 voll.)*. Basel: Reinhardt.
- Origen. (1963). In Cross F.L. (a cura di). *The Oxford Dictionary of the Christian Church* (repr. with corrections, pp. 991-993). London: Oxford University Press.
- Papadoyannakis, Y. (2006). *Instruction by Questions and Answers: The Case of Late Antique and Byzantine Erotapokriseis*. In Johnson S.F. (a cura di). *Greek Literature in Late*

- Antiquity: Dynamism, Didacticism, Classicism*. Aldershot: Ashgate Publishing Group, pp. 91-105.
- Perrone, L. (1991). *Sulla preistoria delle «quaestiones» nella letteratura patristica: Presupposti e sviluppi del genere letterario fino al IV sec.* *Annali di storia dell'esegesi*, 8 (2), pp. 485-505.
- Petruccione, J.F. (2013). *The Audience of Theodoret's Questions on the Octateuch*. In Bussières M.P. (a cura di). *La littérature des questions et réponses dans l'antiquité profane et chrétienne: De l'enseignement à l'exégèse*. Turnhout: Brepols, pp. 215-239.
- Procopius of Gaza. (1963). In Cross F.L. (a cura di). *The Oxford Dictionary of the Christian Church* (repr. with corrections, pp. 1110-1111). London: Oxford University Press.
- Robinson, J.A. (1893). *The Philocalia of Origen: The Text Revised with a Critical Introduction and Indices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schäublin, C. (1974). *Untersuchungen zu Methode und Herkunft der antiochinischen Exegese*. Köln-Bonn: Peter Hanstein Verlag.
- Scholten, C. (1999). Prokopios v. Gaza. In Kasper W., Baumgartner K., Bürkle H., Ganzer K., Kertelege K., Korff W. e Walter P. (a cura di). *Lexikon für Theologie und Kirche* (vol. VIII, coll. 620-621). Freiburg-Basel-Rom-Wien: Herder.
- Scognamiglio, R. (1998-2015). *Origene. Commento al Vangelo di Matteo* (5 voll.). Roma: Città Nuova.
- Simonetti, M. (1981). *Profilo storico dell'esegesi patristica*. Roma: Istituto Patristico Augustinianum.
- Simonetti, M. (1988). *Le Quaestiones di Teodoro su Genesi e Esodo*. *Annali di storia dell'esegesi*, 5, pp. 39-56.
- Simonetti, M. e Prinzivalli, E. (2010). *Storia della letteratura cristiana antica*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Tondini, R. (2016). *Origene bizantino: I Commenti a Matteo e Giovanni da Mistrà a Venezia*. *Adamantius*, 22, pp. 398-415.
- Vogt, H.-J. (1998). Origenes, Origenismus. In Kasper W., Baumgartner K., Bürkle H., Ganzer K., Kertelege K., Korff W. e Walter P. (a cura di). *Lexikon für Theologie und Kirche* (vol. VII, coll. 1131-1135). Freiburg-Basel-Rom-Wien: Herder.
- Vööbus, A. (1965). *History of the School of Nisibis*. Louvain: Secrétariat du CorpusCSO.
- Wachtel, K. (1996). Katenen. In Kasper W., Baumgartner K., Bürkle H., Ganzer K., Kertelege K., Korff W. e Walter P. (a cura di). *Lexikon für Theologie und Kirche* (vol. V, coll. 1326-1327). Freiburg-Basel-Rom-Wien: Herder.
- Young, F.M. (1997). *Biblical Exegesis and the Formation of Christian Culture*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Esegesi biblica e cultura cristiana*. Brescia: Paideia, 2014).
- Zamagni, C. (2013). *Is the Question-and-Answer Literary Genre in Early Christian Literature a Homogeneous Group?*. In Bussières M.P. (a cura di). *La littérature des questions et réponses dans l'antiquité profane et chrétienne: De l'enseignement à l'exégèse*. Turnhout: Brepols, pp. 241-268.



Ripensare l'offerta formativa dei CPIA per contrastare l'analfabetismo della popolazione adulta

Di Pinto Giovanni (Università degli Studi di Bari)

1. Introduzione

Nel momento in cui si discute di educazione, formazione e trasmissione dei saperi, non si può bypassare il discorso che afferisce alla *mission* istituzionale dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. La relazione intende mostrare ai potenziali stakeholder quanto il CPIA possa contribuire in modo significativo ad ampliare i livelli d'istruzione della popolazione adulta, attraverso la predisposizione di innovativi percorsi di istruzione e formazione che rappresentino il risultato di una puntuale lettura delle concrete istanze formative della suddetta e delle effettive necessità del contesto sociale e territoriale ove il summenzionato centro è ubicato.

Per quanto concerne le tappe del percorso di riflessione, si potranno individuare sei step essenziali.

In relazione al primo, si partirà dal contesto internazionale, in virtù del quale potremo soffermarci sull'Agenda 2030 e sulla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018. Per quanto attiene al secondo, si passerà ad osservare il contesto nazionale che ci consentirà di individuare la rilevanza della competenza alfabetica funzionale, che, per l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), si configura come una risorsa imprescindibile. Si arriverà, dunque, a mostrare le criticità del sistema di istruzione e formazione italiano evidenziate dalla missione 4 (istruzione e ricerca) del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Per quanto concerne il terzo, si procederà alla lettura ragionata di alcuni recenti dati statistici elaborati dall'Istituto nazionale di Statistica (ISTAT), indispensabili a farci comprendere il poco rassicurante stato dell'arte dell'Italia sui livelli d'istruzione e di occupazione.

Per quanto riguarda il quarto, si tenterà di esplicitare alcune premesse chiarificatrici sulle differenti forme di analfabetismo. Relativamente al quinto, non si potrà non fare un breve cenno al significativo messaggio di alcuni cultori del lifelong learning quali, per esempio, la Lorenzetto e Freire; il cui pensiero e le cui azioni hanno profondamente influenzato la recente riforma dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

Con il sesto ed ultimo step, muovendo da un contesto normativo che sollecita un positivo cambiamento trasformativo nella progettazione curricolare, si arriverà ad avanzare una proposta formativa inedita e pragmatica attraverso cui debellare le differenti forme di analfabetismo della popolazione adulta.

2. Dal contesto internazionale a quello nazionale

In uno scenario mondiale per certi versi apocalittico, nel quale le perdite di apprendimento e di socialità sofferte dagli studenti, a causa della pandemia e di mesi di didattica a distanza, hanno esasperato i divari e le disuguaglianze sociali, territoriali e di genere già preesistenti, il quarto obiettivo dell'Agenda 2030, si *configura* quale "faro" in grado di "illuminare" il modus operandi dei professionisti dell'Istruzione degli Adulti, considerato che invita le differenti istituzioni a fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti (ONU, 2015, a).

Appare interessante rilevare la connessione tra i concetti di alfabetizzazione, competenza e occupazione all'interno dei traguardi dell'Agenda 2030 che non possono e non devono concepiti come una mera utopia ma, al contrario, come delle concrete mete perseguibili. Non a caso il traguardo 4.4 sollecita le istituzioni ad *aumentare considerevolmente, entro il 2030, il numero di giovani e adulti con competenze specifiche -anche tecniche e professionali- per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria* (ONU, 2015, b). Il traguardo 4.6 invita, invece, le suddette ad attivarsi in modo tale da *garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo adeguati* (ONU, 2015, c). La relazione tra il concetto di competenza e occupazione, quale *conditio sine qua non* per garantire una effettiva inclusione, emerge anche nell'allegato "competenze chiave per l'apprendimento permanente" della Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018. Nel succitato documento, infatti, si legge che: *"I principali scopi del quadro di riferimento sono: a) individuare e definire le competenze chiave necessarie per l'occupabilità, la realizzazione personale e la salute, la cittadinanza attiva e responsabile e l'inclusione sociale; [...]"* (Raccomandazione ue, 22 maggio 2018). Nel medesimo documento troviamo una interessante definizione di competenza alfabetica funzionale, il cui *"sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica [...]"* (Raccomandazione ue, 22 maggio 2018b). Pertanto, nell'allegato sopra menzionato, si legge che: *"La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. [...]"* (Raccomandazione ue, 22 maggio 2018, c). Competenza alfabetica funzionale, quella appena descritta, che oltre a legarsi al concetto di cittadinanza, si configura, per l'INVALSI, una risorsa imprescindibile, in quanto assumerebbe un'importanza cruciale, considerato che servirebbe anche per acquisire le altre competenze chiave.

Non sarebbe possibile, infatti, sviluppare la competenza multilinguistica senza avere un livello almeno basilare di competenza nella propria lingua madre. Allo stesso modo, essere competenti in altri settori, sarebbe difficile senza un'adeguata padronanza linguistica.

Comprendere gli altri e sapersi relazionare rappresenterebbe, quindi, il primo gradino della cittadinanza. Apprendere a comunicare con gli altri, si configurerebbe, quindi, come il primo obiettivo alla base della convivenza civile (INVALSI, 2021). Il concetto di competenza e quello di occupazione sono rinvenibili, seppur con sfumature differenti, anche nell'ambito del panorama nazionale. Appare interessante, per i nostri scopi, porre in luce le criticità del sistema di istruzione e formazione italiano evidenziate dalla missione 4 (istruzione e ricerca) del PNRR. Dal documento richiamato, si evince un gap nelle competenze di base, associato ad un alto tasso di abbandono scolastico e ai divari territoriali. Secondo una recente indagine del Ministero dell'Istruzione, il tasso di abbandono scolastico raggiunge il 3,8% nelle scuole secondarie di 1° grado, dove è fortemente correlato a diseguaglianze reddituali e ad un maggior tasso di povertà e di deprivazione materiale, ed aumenta considerevolmente nei cicli di istruzione successivi. In secondo luogo, si riscontra una bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario. In Italia, infatti, la percentuale di popolazione di età tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è pari al 28%, rispetto al 44% di media nei paesi dell'OCSE. In ultima analisi, emerge il preoccupante fenomeno dello *skills mismatch* che conduce, inevitabilmente, alla mancata corrispondenza tra le competenze tecniche, umane e sociali acquisite dalle persone e quelle effettivamente richieste in ambito lavorativo dalle diverse aziende (PNRR, 2021).

Rimanendo sempre nell'ambito del contesto nazionale, appare rilevante cogliere alcune non trascurabili "connessioni" tra la missione 4 (istruzione e ricerca) del PNRR e le priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione (Direttiva n°11 del 18/09/2014). Correlazione che, tuttavia, può essere rintracciata anche nella finalità del presente contributo precedentemente dichiarata. Ritornando al documento predisposto dal MIUR, dalla suddetta Direttiva, si evince che *la valutazione è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e sarà particolarmente indirizzata:*

- a. alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico;
- b. alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti;
- c. al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza;
- d. alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro (MIUR, 2014).

3. Lo stato dell'arte dell'Italia: dalla "foto" dell'ISTAT alle differenti forme di analfabetismo

Prima di passare alla lettura dei recenti dati quantitativi predisposti dall'ISTAT sui livelli d'istruzione e di occupazione, appare necessario evidenziare che, allo stato attuale, per il CPIA, l'apprendimento permanente non rappresenta solo un dovere

istituzionale, ma anche un diritto dell'adulto da salvaguardare. In tal senso, il D.lgs 16 gennaio 2013, n. 13, implementando e perfezionando quanto già avviato con la Legge 28 giugno 2012, n. 92, al capo 1, art. 1, c.1, sancisce che: *"la Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale"* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2013). Tuttavia, prima di entrare nel merito del report sui livelli d'istruzione e i ritorni occupazionali relativo all'anno 2019, elaborato dal suddetto Istituto, appare necessario esplicitare alcune premesse imprescindibili. La prima, ci conduce ad asserire che la quota di popolazione tra i 25 e i 64 anni in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore, rappresenta il principale indicatore del livello di istruzione di un Paese. La seconda, invece, ci porta a stabilire che il diploma è considerato il livello di formazione indispensabile per partecipare con potenziale di crescita individuale al mercato del lavoro (ISTAT, 2020, a).

Analizzando il report sopra menzionato, emerge un dato che dovrebbe indurci ad una ponderata riflessione. Si riscontra, infatti, nel suddetto documento che solo il 62,2% delle persone tra i 25 e i 64 anni in Italia possiede almeno il diploma. Percentuale, quella rilevata, inferiore rispetto a quella dell'Unione europea, ove aumenta sino ad arrivare al 78,7% (ISTAT, 2020, b). Qualora dovessimo chiederci qual è lo stato dell'arte dell'Italia in relazione ai livelli d'istruzione, scopriremmo una realtà poco rassicurante: gli italiani, infatti, nel 2019 si collocherebbero fra gli ultimi in Europa per livello d'istruzione. L'Italia, infatti, sarebbe il quartultimo Paese, per livello d'istruzione (con una percentuale del 62,2%), preceduta dalla Francia (con una percentuale del 80,4%), dal Regno Unito (con una percentuale del 80,4%) e dalla Germania che si colloca in vetta alla classifica (con una percentuale del 86,6%).

Inoltre, la situazione italiana, nel 2019, in relazione ai giovani (nella fascia d'età compresa tra i 15 e i 29 anni) non occupati e non in formazione, non appare certo rosea. La quota di *NEET (Neither in Employment nor in Education and Training)* nel nostro Stato risulta essere la più elevata tra i Paesi dell'Unione, di circa 10 punti superiore al valore medio Ue28 (12,5%). La condizione di *NEET* è più diffusa tra le donne (con una percentuale del 24,3% contro il 20,2% degli uomini), a prescindere dal livello d'istruzione posseduto. Nel Mezzogiorno l'incidenza dei *NEET* appare più che doppia (con una percentuale del 33,0%) rispetto al Nord (in cui la percentuale diminuisce al 14,5%) e molto più alta di quella rilevata al Centro (ove la percentuale aumenta sensibilmente rispetto al Nord, attestandosi intorno al 18,1%) (ISTAT, 2020, d). Alquanto poco rassicurante, risulta essere anche la situazione degli *Early Leavers from Education and Training (ELET)*, ovvero di quei giovani, compresi nella fascia d'età tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato studio e formazione con al massimo un titolo di studio secondario inferiore.

Nel 2019, nonostante il valore in Italia scenda al 13,5% (per un totale di 561 mila giovani), la percentuale di *ELET* resta sopra al valore *benchmark*, quasi raggiunto in media dall'Ue28, dal Regno Unito e dalla Germania e già superato da diversi anni in Francia.

Gli *ELET* italiani lavorano meno di quelli europei: In Italia è occupato un giovane *ELET* su tre (con una percentuale inferiore del 35,4%), invece, nella media Ue poco meno di uno su due (con una percentuale superiore del 46,6%).

Inoltre, dal medesimo rapporto si evince che una bassa istruzione implica una maggiore difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro. Confrontando, infatti, la condizione occupazionale dei giovani *ELET* con i coetanei che hanno abbandonato i percorsi di istruzione e formazione dopo aver raggiunto il titolo secondario superiore, si osserva che oltre la metà di questi ultimi (con una percentuale superiore del 53,6%), è occupato già dopo pochi anni dall'uscita dagli studi, contro appena un terzo degli *ELET* (la cui percentuale inferiore si attesta intorno al 35,4%) (ISTAT, 2020, e). Tuttavia, per predisporre azioni di sistema efficaci ed efficienti, diviene necessario possedere un quadro chiaro delle differenti forme di analfabetismo che i differenti attori impegnati nel settore del *lifelong learning* devono fronteggiare. Ciò premesso, in primo luogo, appare proficuo ricordare la definizione di analfabetismo strumentale (che corrisponde alla mancanza degli strumenti di base della letto-scrittura) il quale conduce alla totale incapacità di lettura e scrittura, che si traduce, di fatto, in una evidente incapacità di decifrare qualsiasi scritto. In secondo luogo, può esser utile rimembrare la definizione di analfabetismo funzionale che coincide con l'incapacità di un individuo di usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana. Pertanto, si tratterebbe di un individuo, quello sopra tratteggiato, che non *"interviene attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità"* (UNESCO, 1984). In ultima analisi, l'analfabetismo di ritorno rappresenta quel fenomeno attraverso il quale un individuo che abbia assimilato nel normale percorso scolastico di alfabetizzazione le conoscenze necessarie alla scrittura e alla lettura (ma non solo), perde nel tempo quelle stesse competenze a causa del mancato esercizio di quanto appreso (Ficara, 2019). Una tipologia di analfabetismo, quella appena descritta, che appare estremamente rilevante soprattutto se la si considera in rapporto alla questione estremamente importante dell'occupazione della popolazione adulta che, molto spesso, si trova a dover aggiornare le proprie competenze, per effetto di una inevitabile obsolescenza delle stesse.

4. La battaglia per l'alfabetizzazione in Italia: l'insegnamento della Lorenzetto e di Freire come guida per la riforma dell'Istruzione degli adulti

Un brevissimo cenno a quella che potrebbe definirsi l'evoluzione del fenomeno dell'analfabetismo (partendo dalla metà del 19° secolo) correlato alle azioni

politiche poste in essere dallo Stato italiano, potrebbe supportarci nella comprensione delle questioni inerenti all'educazione e all'istruzione che, tuttavia, non sono mai disgiunte dalla vita reale degli individui e, dunque, dall'ambito lavorativo; soprattutto se si muove dal presupposto che il target di riferimento dei CPIA è costituito prevalentemente da adulti e giovani-adulti. Come sottolineato dalla Giudici, il 1° censimento, del 1861, mostra che l'80% della popolazione femminile era completamente analfabeta. La situazione migliorava, seppur lievemente, per la popolazione maschile, in cui il dato scendeva al 60%.

Uno scenario, quello appena mostrato, che inizierà a mutare in modo positivo per effetto della scolarizzazione, la quale condurrà, dunque, ad una diminuzione della percentuale di analfabeti. Ciò premesso, appare funzionale alle nostre finalità, individuare i momenti salienti del processo nazionale di scolarizzazione, i cui passaggi essenziali risultano esser rappresentati dall'introduzione dell'obbligo a due anni di scuola nel 1859, diventati, successivamente, tre nel 1877, con la legge Coppino e cinque nel 1904 con la legge Orlando, per poi giungere alla prima riforma organica della scuola (1923) promossa da Giovanni Gentile, con la quale l'obbligo sale a 14 anni (Giudici, 2021, a). A distanza di quarant'anni dalla Riforma Gentile, l'istituzione della scuola media unica si pone l'obiettivo di debellare l'analfabetismo al fine di garantire, volendo usare un lessico attuale, una scuola più equa e inclusiva. Nell'Italia repubblicana l'obbligo scolastico gratuito di otto anni (elementari e medie) entra nella Costituzione per effetto dell'art. 34. Nel 1963, infine, la riforma della scuola media unica porterà al crollo del tasso di analfabetismo e, per la prima volta, introdurrà i ragazzi di estrazione popolare negli studi post-elementari (Giudici, 2021, b). La lotta all'analfabetismo fin qui delineata, seppur sinteticamente, dimostra quanto la scolarizzazione rappresenti un potente strumento attraverso il quale garantire l'esercizio di una cittadinanza attiva, critica e consapevole. Economisti del calibro di Luigi Spaventa e Tito Boeri hanno evidenziato che il grave analfabetismo strumentale e funzionale incide negativamente sulle capacità produttive del Paese.

Oltre ai problemi economici, vi sarebbero anche quelli politici: la percentuale attuale di italiani che ha una comprensione dei discorsi politici o che capisce come funziona la politica italiana è inferiore al 30% (Giudici, 2021, c). Dinanzi a tale panorama alquanto sconcertante, due promotori e sostenitori del *lifelong learning* d'ingente spessore intellettuale e morale come la Lorenzetto e Freire, dovrebbero illuminare il *modus operandi* dei professionisti impegnati nel settore dell'Istruzione degli Adulti. Tuttavia, analizzando gli scritti di tali due grandi studiosi, non è così difficile rintracciare un *fil rouge* nel loro pensiero. *In primis*, l'approccio all'insegnamento degli adulti.

La Lorenzetto, infatti, parlerebbe di una conoscenza "che avrebbe il suo naturale compimento proprio nella vita, nel lavoro, nella società" (Lorenzetto, 1994). Gadotti, nel riprendere Freire, sottolinea come "gli educatori degli adulti si avvicinerebbero sempre di più al quotidiano dei ceti popolari, facendosi pian piano coinvolgere dalle abitudini di questi gruppi e proponendosi di non separare l'azione educativa dalla vita degli allievi, bensì, partendo da questa, di riflettere sul

loro mondo, alla ricerca di una maggiore consapevolezza dei loro problemi e delle possibili soluzioni” (Gadotti, 2002). *In secundis*, la duplice finalità dei centri-circoli di cultura promossi dai due succitati autori. Come sottolineato da Mastrominico, i “Centri di cultura popolare” ideati da Anna Lorenzetto non ebbero mai come unica missione la lotta contro l’analfabetismo strumentale, ovvero il recupero *sic et simpliciter* degli adulti incapaci di leggere e di scrivere. Una ulteriore missione fu, infatti, la lotta contro l’analfabetismo morale o civile (Mastrominico, 2019, a). La lungimiranza della Lorenzetto, portò la studiosa a immaginare una struttura formativa presente capillarmente sul territorio (si vedano, a tal uopo, le sedi associate o i punti di erogazione del servizio di un qualsiasi CPIA) e ad anticipare i temi della cittadinanza attiva e della formazione legata al lavoro. I circoli di cultura promossi da Paulo Freire si configurarono come dei siti sorti per favorire l’educazione problematizzante presso le masse analfabete che, sicuramente, non erano dei vasi vuoti da riempire. I circoli di cultura del Pedagogista brasiliano si occuparono della diffusione della cultura attraverso la riflessione, piuttosto che attraverso una mera comunicazione scolastica formale. Era evidente che se gli individui, come sostenuto da Freire, erano esseri coscienti in rapporto intenzionale con il mondo, il processo di alfabetizzazione non poteva assolutamente essere disgiunto dal contesto in cui vivevano questi.

Nei suddetti circoli, dunque, gli studenti prendevano parte alla generazione dei contenuti di studio, in modo tale che l’educazione diveniva un veicolo di emancipazione degli oppressi, un mezzo per esercitare una cittadinanza attiva. Del resto, tra la fine degli anni Cinquanta e l’inizio degli anni Sessanta, molti educatori si erano resi conto che le azioni di scolarizzazione non erano state in grado di produrre un cambiamento nelle condizioni di vita dei lavoratori. Tuttavia, l’influenza del pensiero della Lorenzetto e di Freire entra con disinvoltura nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA, come si evince espressamente dal summenzionato documento, nel momento in cui si evidenzia che *la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale, rappresenta la cifra innovativa del nuovo sistema di Istruzione degli Adulti* (MIUR, MEF, 2015, a).

Il coinvolgimento attivo degli studenti e il riconoscimento del loro prezioso background culturale ed esperienziale, emerge inequivocabilmente in un altro passaggio delle Linee Guida sopra richiamate. Come si può leggere nel succitato documento, *il nuovo sistema di Istruzione degli Adulti, prevede che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un patto formativo individuale, definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall’adulto* (MIUR, MEF, 2015, b). Se, dunque, l’indiscussa modernità di Freire sta nell’aver conferito un valore aggiunto all’esperienza di vita degli analfabeti che, proprio in virtù di questa, potevano esser definiti “maestri”, il messaggio della Lorenzetto, in termini di attualità, potrebbe tradursi nell’assioma secondo cui sarebbe l’analfabetismo funzionale, e non più quello strumentale, ad

impedire, in vasti strati della popolazione, la maturazione di una cittadinanza attiva, critica e consapevole (Mastrominico, 2019, b).

5. La ristrutturazione del curriculum come veicolo di cambiamento ed emancipazione: dalle norme vigenti alla teoria

Quanto fin qui disquisito, farebbe sorgere la necessità di dover ripensare l'offerta formativa curricolare del CPIA che, come si può ben riscontrare nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, *costituisce il punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso [...] per il coordinamento e la realizzazione di azioni destinate alla popolazione adulta per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente [...]* (MIUR, MEF, 2015,c). Una ristrutturazione, quella di cui sopra, suggerita anche dall'allegato A delle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, dal quale si desume che *le Istituzioni scolastiche sono chiamate, ad aggiornare i curricoli di istituto e l'attività di programmazione didattica [...], nonché ad individuare nella conoscenza e nell'attuazione consapevole dei regolamenti di Istituto, dello Statuto delle studentesse e degli studenti, nel Patto educativo di corresponsabilità [...] un terreno di esercizio concreto per sviluppare "la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità"* (Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, 2020).

Una revisione del curriculum che viene suggerita inoltre dalle Linee guida per la progettazione delle sessioni di formazione civica e informazione, di cui all'art. 3 del DPR 179/2011. Nel documento, infatti, si può ben notare come le summenzionate sessioni abbiano la finalità di far acquisire in forma sintetica allo straniero una sufficiente conoscenza:

- a. dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle organizzazioni pubbliche in Italia (art. 2 comma 4, lettera b del DPR 179/2011);
- b. della vita civile in Italia con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali (art. 2 comma 4, lettera c del DPR 179/2011).

Una ristrutturazione del curriculum, quella ipotizzata, che porti a rivedere la finalità dell'apprendimento delle conoscenze che dovrebbero essere generatrici di un cambiamento significativo, come dimostrato, seppur da differenti angolazioni, da diversi autori attenti ai principi andragogici. A tal fine, Cronbach parlerebbe di un apprendimento che sarebbe indicato da un cambiamento nel comportamento come risultato dell'esperienza (Cronbach, 1963, p. 71). Burton, invece, farebbe riferimento ad un apprendimento che implicherebbe un cambiamento dell'individuo, dovuto all'interazione fra quell'individuo e il suo ambiente, che soddisferebbe un bisogno e gli consentirebbe di rapportarsi più adeguatamente

all'ambiente esterno (Burton,1963, p.7). Harris e Schwahn, nel focalizzare la loro attenzione sull'apprendimento, arriverebbero a considerarlo essenzialmente un cambiamento dovuto all'esperienza (Harris e Schwahn, 1961, pp.1-2). Un apprendimento, invece, quello proposto da Haggard, come riflesso di un cambiamento comportamentale risultante dall'esperienza (Haggard,1963, p.20). Un apprendimento, quello suggerito da Gagnè, che corrisponderebbe ad un cambiamento durevole nel carattere o nella capacità dell'uomo, che non si può semplicemente ascrivere al processo di crescita (Gagnè,1965, p.5). Anche il pensiero di Freire conferma *in toto* quanto suggerito a più voci dagli studiosi menzionati, legittimando un'indispensabile "opera di restauro" dell'offerta formativa ordinamentale dei CPIA.

Gadotti, nell'affrontare la questione inerente alla terza tappa epistemologica del metodo di Freire, pone in evidenza come la conoscenza non sia un mero accumulo di nozioni, informazioni o dati, ma implicherebbe una varietà di attitudini, un "sapere pensare" e non solo un'assimilazione meccanica di sterili contenuti scolastici.

Pertanto, quella auspicata, dovrebbe essere una conoscenza in grado di portare ad una trasformazione e ad un'azione sul mondo. La tesi, infatti, che sostiene il pensiero di Freire muove dall'assunto che conosciamo per migliorare e per trasformare. Una conoscenza, quella invocata da Freire e ripresa da Gadotti, che non sarebbe solamente tecnica, né risulterebbe esser legata ad una manipolazione, proprio perché al servizio del cambiamento, a vantaggio della trasformazione. (Gadotti,2002). Per quanto appena premesso, il ripensamento del curriculum dei CPIA, si presenterebbe come una risposta efficace ed efficiente per contrastare le differenti forme di analfabetismo della popolazione adulta.

I suddetti centri, in quanto unità formative, potrebbero, ai sensi dell'art. 2, c. 5, del DPR 263/12, ampliare il curriculum al fine di predisporre progetti integrati di istruzione e formazione che rappresentino il risultato di un'attenta analisi dei molteplici e concreti profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro. Si pensi, a tal uopo, ai percorsi di formazione continua, di Istruzione e Formazione Professionale, in apprendistato, di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, di Istruzione Tecnica Superiore (MIUR, MEF, 2015, d). Un'azione sinergica e costante, quella prevista, attraverso cui provare a rendere la trasmissione dei saperi più stimolante, proprio in virtù dell'innovativo "taglio pragmatico" che potrebbe contribuire a cassare la dispersione scolastica.

Conclusioni

La ristrutturazione del curriculum, alla luce di quanto detto in precedenza, si configurerebbe come un'azione sul mondo, posto che dovrebbe promuovere l'innalzamento dei livelli d'istruzione della popolazione adulta per evitare che l'Italia rimanga tra i paesi con il livello di istruzione superiore più basso d'Europa, insieme a Bulgaria, Romania e Ungheria (Il Sole 24 Ore, 2020). Tuttavia,

nell'indicare la *mission* istituzionale dei CPIA, non si può non fare riferimento ad una conoscenza che potrebbe essere considerata funzionale alle concrete istanze formative della diversificata utenza di riferimento. Pertanto trattasi, quella proposta all'adulto, mediante la sottoscrizione di un patto formativo individuale, di una conoscenza che stimoli la trasformazione, migliorandola, della propria coscienza critica, la quale diviene mezzo privilegiato attraverso cui liberarsi dalle differenti forme di analfabetismo, generate da politiche educative poco inclusive e scarsamente inclini a promuovere idonei percorsi formativi che rappresentino una ponderata sintesi dei fabbisogni del territorio e delle reali istanze di competenze dell'utenza adulta, che non sono mai "sganciate" dalla prassi lavorativa e dalla concreta vita quotidiana di un'utenza che sopravvive ai margini della società e che, conseguentemente, necessita di "cure particolari" atte a garantire un'effettiva inclusione in una società globale iperveloce ove i saperi diventano celermente obsoleti.

Concludendo, si potrebbe asserire che la coscientizzazione e l'emancipazione della popolazione adulta non può rimanere solo una mera ambizione, ma deve necessariamente tradursi in un concreto risultato, frutto di una sana politica di concertazione, che veda il CPIA quale "accogliente laboratorio d'innovazione" votato alle molteplici forme di alfabetizzazione e alla ricerca della migliore soluzione nei confronti di un'utenza che, seppur affetta da precedente delusione, attribuisce ancora un "certo valore" a quei pochi eroi di una particolare quanto attenta istituzione, che continua a credere e a investire nell'innalzamento dei livelli d'istruzione; fine principale della propria nobile missione.

Bibliografia

D.L. 12 marzo 2015 Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg> [consultato il 10 aprile, 2022].

D. L. 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) Disponibile in: [\(GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013\).](#)

Gadotti, M. (2002). *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*. Disponibile in: https://www.clitt.it/contents/scienze_umanefiles/pedagogia/60017_Messaggio_Paul_oFreire.pdf [consultato il 10 aprile, 2022].

Giudici Gabriella. *Une école où la vie s'ennuie n'enseigne que la barbarie* (<https://gabriellagiudici.it/tullio-de-mauro-il-voto-degli-italiani-e-lanalfabetismo-diritorno/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

Il Sole 24 ORE Scuola (<https://www.ilsole24ore.com/art/l-italia-e-i-paesi-il-livello-istruzione-superiore-piu-basso-d-europa-insieme-bulgaria-romania-e-ungheria-AD20BQ6>) è possibile reperire il materiale [consultato il 10 aprile, 2022].

Istituto nazionale di statistica (2020). Report sui LIVELLI DI ISTRUZIONE E RITORNI OCCUPAZIONALI | ANNO 2019. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2021). Invalsi open. Sito ufficiale area prove nazionali. La Competenza alfabetica funzionale. Disponibile in: <https://www.invalsiopen.it/competenza-alfabeticafunzionale/> [consultato il 10 aprile, 2022].

Knowles, Malcolm S. (1993). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia* Franco Angeli.

La tecnica della scuola (<https://www.tecnicadellascuola.it/analfabetismo-di-ritorno-ibassi-livelli-di-istruzione-generano-costi/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

L. 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. (19G00105) (GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019).

Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica. Disponibile https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_do_poCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 [consultato il 10 aprile, 2022].

Linee guida, di cui all'art. 11, comma 10 del D.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Disponibile in: http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_linee_guida_cpia.pdf, [consultato il 10 aprile, 2022].

Lorenzetto, A. (1994). *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium

Mastrominico Giuseppe (<http://www.giuseppemastrominico.it/site/2019/11/20/anna-lorenzetto-storia-di-una-rivoluzione-silenziosa/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

Mastrominico Giuseppe (<http://www.giuseppemastrominico.it/site/2019/12/22/nuovi-analfabetismi/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

OECD Statistics Directorate, OECD Glossary of Statistical Terms - Functionally illiterate Definition. Disponibile in: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1279#:~:text=OECD%20Statistics,own%2and%20the%20community's%20development> [consultato il 10 aprile, 2022].

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015) *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. disponibile in: <https://unric.org/it/wpcontent/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> [consultato il 10 aprile, 2022].

PNRR Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NEXT GENERATION ITALIA (2021) (pp.171-172) disponibile in: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> [consultato il 10 aprile, 2022].

SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe>

© 2022 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>