

# EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco

*(Eds.)*

**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN, HUMANIDADES  
Y  
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.  
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco  
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

## Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales? .....</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio &amp; Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura .....</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad .....</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia .....</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez &amp; M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada .....</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López &amp; María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo &amp; Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver &amp; Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles .....</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros &amp; María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno .....</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura .....</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana &amp; Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza &amp; María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John .....</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria .....</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala &amp; Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado .....</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado &amp; Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática .....</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI .....</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M<sup>a</sup> Caballero &amp; Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual .....</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet &amp; Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social .....</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa .....</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA .....</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad .....</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico .....</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:  
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*  
Yang Yang

## **Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza**

Claudio Stornello

<https://orcid.org/0000-0001-5937-9164>

*Università di Alicante (Spagna)*

<https://doi.org/10.14679/4767>

**Abstract:** Questo lavoro di ricerca sulle fonti nella scuola del secolo XIII funge da connessione e costruzione d'identità in una cultura ed in una struttura socio-politica ed economica sempre più legata ad una dimensione globale che impronta e condiziona ormai tutti gli aspetti della nostra realtà, dai più minuti ai più rilevanti, nei quali uno scavo sulle fonti del Medioevo può diventare uno degli strumenti più importanti e funzionali per aiutarci a comprendere i fenomeni storici, gli aspetti culturali religiosi, i rapporti sociali ed economici che hanno scandito e caratterizzato i diversi momenti fra e intra culture e civiltà. La ricerca sulle fonti nella scuola del XIII secolo è un viaggio tra iconografie, riviste scientifiche, collezioni di testi medievali, testi dottrinali, atti di concili, cronache ed altre fonti narrative che hanno contribuito a costruire e a determinare il ruolo, la funzione, l'importanza che ognuna di esse con le sue particolarità specifiche, frutto di una metamorfosi in continua evoluzione, ha avuto, ed ha nello sviluppo della storia della civiltà. Con tutte le cautele che le fonti prese in esame impongono, il lavoro di riflessione vuole mettere in luce la società di allora, il senso dell'estrema articolazione dell'apprendimento, e soprattutto quella comprensione di ampiezza del sistema di relazioni di quelle realtà, sociali, politiche, economiche e culturali dell'epoca passata.

**Parole chiave:** Medioevo, scuola, fonti, apprendimento, cultura

**Abstract:** This research work on the sources in the school and culture of the 13th century serves as a connection in a culture and in a socio-political and economic structure increasingly linked to a global dimension that now characterizes and conditions all aspects of our reality, from the most minute to the most relevant, in which an excavation of medieval sources can become one of the most important and functional tools to help us understand historical phenomena, religious cultural aspects, social and economic relationships that have marked and characterized the different moments between cultures and civilizations. Research on sources in the 13th century school is a journey through iconographies, papal documents, scientific journals, collections of medieval texts, doctrinal texts, acts of councils, chronicles and other narrative sources which have contributed to building and determining the role, function, importance that each of them with its specific particularities, the fruit of a constantly evolving metamorphosis, has had, and has in the development of the history of civilization. With all the caution that the sources examined impose, the work of reflection aims to highlight the society of the time, the sense of the extreme articulation of learning, and above all that understanding of the breadth of the system of relationships of those social, political, economic and cultural realities of the past era.

**Keywords:** middle ages, school, sources, learning, culture

## 1. INTRODUZIONE

Questo lavoro di ricerca sulle fonti di un'etnografia scolastica nella scuola e nella cultura dei secoli XIII e XIV, prende le mosse da quello straordinario successo di un'immagine iconografica di uno studente con la fabula in mano in mezzo ai testi, e al suo docente nel suo momento di trasmissione di un sapere teologico dogmatico, pedagogico, filosofico, o di scienza. A volte, questi preziose immagini dà allo storico e all'antropologo la percezione di trovarsi in una folta foresta, non di simboli, diagrammi o schemi, ma di pensieri, concettualizzazioni, giudizi, sensazioni e ipotesi di spiegazioni, che da siffatte figure rappresentano, sintetizzano visivamente quel passato, quel contenuto che sta alla base di quel processo formativo della cultura scolastica e storica dell'epoca. L'elenco di quelle iconografie accompagnate molto spesso da fonti manoscritte, assumono nella nostra coscienza l'affermazione di costruzione di identità come il vagare del gentile agnostico che arrivato a un bel prato ove sorgeva una bella fontana, irrorava i molteplici alberi (Lullo, 2012). Allo stesso modo, l'insieme dei trattati, delle tradizioni orali e altre fonti ci richiamano alla nostra mente quel diagramma dell'albero per fornirci qualche riflessione sulle fonti, sulle radici di quella cultura medievale come costruzione di conoscenza e di apprendimento. Oppure come citato da (Lullo 2012) quella visione ci può portare alle radici di quell'albero della speranza, della contemplazione, a indicare che l'amore di Dio è insieme conoscenza e intelletto. La prima riflessione che si genera sullo studio delle fonti è la difficoltà a riconciliare con il proprio sistema di credenze: cioè la capacità di scindere una aitiologia (αιτιολογία dal greco *aitia*, causa, e *logos*, discorso), basata non soltanto su conoscenze storiografiche, filosofiche, pedagogiche o psicologiche, ma anche con la capacità di sollecitare e riflettere con categorie analitiche appropriate, con lenti neghentropiche, tra il significato naturale e non naturale della fonte come un processo di de-costruzione delle fonte stessa. Secondo Bolzoni (2002) nel suo scritto "La rete delle immagini", il codice che sta alla base di quel processo di metamorfosi tra le fonti testuali in genere, o le fonti iconografiche, o assunti diversi, ha il compito di costruire immagini mentali, capaci a loro volta di operare, di scavare, di mettere in moto un processo, di meditazione, di conoscenza, di elevazione.

Questo processo di analisi, di studio, è stato alla base della riflessione di (Rossi 1983), dove viene messa in opera una combinazione binaria di concetti, di principi dell'*Ars Magna*, allo scopo di elaborare strutture o reti, che sarebbero il fondamento di ogni verità teologica, filosofica e scientifica.

Come scrisse Umberto (Eco 2003) tali applicazioni diventano sempre più uno strumento per affrontare l'intera enciclopedia del sapere, riprendendo le suggestioni delle moltissime enciclopedie medievali, e anticipando l'utopia enciclopedica della cultura rinascimentale. Ma per comprendere a fondo il significato studentesco dell'immagine iconografica dello studente con la fabula in mano, non bisogna dimenticare che non si tratta di semplici schemi, segni, colori, o diagrammi, ma è opportuno tener conto anche di quella fonte che sta dietro, quel processo metamorfico così rintracciabile come il simbolo di quell'albero importante rappresentato in tutta la letteratura cristiana del Medioevo. Basti ricordare l'albero del paradiso terrestre *lignum vitae in medio paradisi*, descritto nel Genesi (2,9), o l'albero al quale Geremia (17,8), e i Salmi (1,3), paragonano l'uomo giusto. D'altro canto, il sapere, o il pensiero, che trova alimento nella meditazione sul *corpus areopagiticum* e ai suoi commentatori, ci porta in direzione del problema della fonte, e più precisamente dell'organizzazione di quegli schemi come strumenti di conoscenza, di metodo e di memorizzazione.

## 2. LE TRACCE E LE FONTI DEL MEDIOEVO A TRIESTE: IL PATRIMONIO CULTURALE DIDATTICO COME RISORSA SULLA QUALE INVESTIRE

A partire da queste premesse l'analisi delle fonti sulla scuola e il suo sistema di apprendimento dal XIII secolo ci fa capire che la *mappa mundi* del Medioevo non è una semplice riproduzione statica della terra, ma una mappa dinamica del processo storico che situa ogni avvenimento nel luogo dove è avvenuto. La riduzione di una fonte medievale a un aspetto funzionale rischia semplicemente di non cogliere l'essenza e il significato. Per citare (Illich 2005): “ordinare non significa né organizzare e sistematizzare la conoscenza secondo categorie preconcepite, né gestirla. Non è l'ordine del lettore a imporsi ai fatti, ma sono i fatti a introdurre il lettore nel loro ordine”.

Ogni *cartae* è un atto di immaginazione, una costruzione, più che una rappresentazione di una realtà la cui rilevanza nelle fonti medievali ci dà l'idea di una visione, di un intreccio, di una declinazione, o reinterpretazione di una realtà oggettiva da una parte, e dall'altra il risultato di un'analisi soggettiva che esprime sicuramente un particolare punto di vista.

Nella teoria e nella storia delle fonti, oggi possiamo riconoscere che ogni fonte, riflette la cultura che la produce, e comporta un processo nel quale la realtà viene comunque manipolata. Ed è con questo pensiero che una lettura sui primissimi metodi d'apprendimento rappresentano lo strumento non necessariamente diverso a quello moderno. La riflessione su tali aspetti è proprio quella di cercare di identificare e riconoscere che non si tratta di un modo diverso di rappresentare la conoscenza, ma attraverso un ragionamento deduttivo osservare con valori diversi, una differente coerenza scientifica.

Chi ha la fortuna di navigare all'interno dell'Archivio storico di Trieste, nell'Archivio di Stato, nei sotterranei del Seminario vescovile o dell'Archivio Diplomatico del Comune stesso, ha la sensazione di rivivere quell'epoca dove si trovano alcuni dei reperti, e fonti più significativi del territorio, le cui prime testimonianze dell'esistenza di un archivio comunale risalgono agli Statuti del 1315, in cui è menzionata una *sacrestia* o *sacristia* e i *secretarii* o *sacrestarii*, funzionari ad esso preposti.

Negli Statuti del 1350 a Trieste fu inclusa una prima disposizione, secondo cui le chiavi della *sacrestia* dovevano essere tenute dai vicedomini, che, potevano aprirla solo alla presenza dei giudici-rettori. La responsabilità dell'archivio rimase legata al vertice politico del Comune e fu mantenuta la separazione tra la *Sacrestia Communis Tergesti* e l'Archivio della vicedomineria. Dopo il 1365 la *sacrestia* non fu più nominata e l'archivio fu trasferito presso la vicedomineria, ma i due archivi non furono fusi e, col tempo, la *sacrestia* prese il nome d'Archivio Segreto. Dopo gli ingenti danni durante il saccomanno del 1469, le fonti di maggiore importanza furono salvate, e in parte ricostruite a più riprese dal cancelliere del Comune, il quale le ricavò con buona probabilità da altre raccolte di copie, da originali, o custodite altrove.

Il più antico inventario dell'archivio della vicedomineria risale al 1502 e fu compiuto dai giudici-rettori, inoltre viepiù il registro relativo che fu compilato da Geremia de Leo, cancelliere di palazzo. L'archivio fu ordinato per serie e corrispondente agli uffici del Comune, inoltre, ogni serie si distingue tra i “*quaterni veteres*”, elencati disordinatamente e con approssimazione, e “*quaterni novi*”, elencati in ordine cronologico, con indicazione del redattore, del numero delle carte, dell'anno e del reggimento di competenza. Indiscusso appare il peso delle fonti che chiamiamo storiografie e che gli studiosi hanno attribuito ai loro autori il termine latino *scriptores*.

Un'altra serie di fonti a partire dal Trecento quale centro di potere autonomo prime fra tutte le città, erano le fonti legislative. Accanto a narrazioni e leggi la serie di testi era considerata di grande rilievo: si trattava dei documenti emanati da imperatori, re e papi, e da altre autorità politiche e religiose al fine di certificare un diritto giuridico di persone o enti.

Il lavoro di edizione a stampa dei documenti medievali andò di pari passo con la messa in opera di strumenti interpretativi e di una metodologia filologica. Se poniamo lo sguardo al grande studioso come Charles Ducange, osserviamo come nel 1678 produsse un dizionario del latino medievale al quale si fa riferimento ancora oggi dal titolo *Glossarium ad scriptores mediae et infimae latinitatis*, che mette in luce ancora una volta quel concetto di "età di mezzo" che sempre più si sarebbe consolidato fra Sei e Settecento. L'Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, fondato nel 1883, avrebbe dato vita poi a una collana di fonti, la più prestigiosa nella medievistica italiana, che si orientò su fonti narrative, statuti e codici diplomatici, con un certo numero di eccezioni come epistolari e registri di personaggi di grande rilievo e non certo da *quisquiliae privatae gentis*.

Se prendiamo come esempio i resti dell'antica Tergeste e le sue fonti archeologiche, ci permettono di stabilire che non sono le sole a testimoniare quanto già in possesso, ma dalla prima metà del secolo XIV lo sviluppo culturale economico della città iniziò a incrementarsi sia per nave che per terra, dando vita al decollo della città di Trieste, e alla sua identità culturale scolastica e a quella che sarà chiamata "esplosione pedagogica".

Secondo Bruni (2004), infatti la città-stato era tale proprio perché abitata da uomini e donne che vivevano *iisdem legibus unoque statutis consilio*. Analogamente per problemi diversi gli statuti comunali hanno offerto poche notizie sia sulle fonti dirette relative alla cultura pedagogica, sia sulla realtà dei fatti come apparati di potere. Nei rari casi in cui la necessità di regolare lo status dei maestri, la stessa venne recepita come disposizione che si limitò solo a stabilire in modo statico e con regole uguali sia per medici che maestri, cioè: *conducantur et teneantur unus medicus et unus gramaticus uterque scientie sufficientes*, e allo stesso modo, anche disposizioni, o normative che regolarono situazioni di fatto, oppure i diritti e doveri dell'insegnante, o le concessioni a maestri e studenti, i privilegi, o esenzioni da oneri fiscali e/o personali.

Più eloquenti sul reale svolgimento dell'attività d'insegnamento risultano i verbali dei consigli comunali, dove venivano dibattute le questioni attinenti alla vita della collettività. Questi verbali, conservati dai primi decenni del secolo XIV, offrono un'immagine molto obiettiva della situazione reale e dei problemi quotidiani delle varie comunità.

Al di là della frammentarietà della documentazione ciò che emerge negli scritti delle assemblee, è la questione del buon funzionamento dell'istruzione, dei patti contrattuali con il maestro, oppure un'offerta di linee guida sulla durata dell'anno scolastico, talvolta sui programmi di studio, o sulla frequenza degli allievi.

In questa riflessione e analisi è bene tener presente quali sono state le caratteristiche e i limiti delle fonti. Oltre ai documenti iconografici, documenti papali o collezioni di carattere documentario in area tergestina, poche notizie emergono nel settore della storia della scrittura, in quanto le modalità e i gradi di alfabetizzazione erano troppo diversi, o spesso deboli alla circolazione delle conoscenze grafiche di base. A ciò si aggiunge l'attuale struttura di conservazione delle fonti, che le dispone secondo fisionomie molto mutate rispetto a quelle originarie.

Ciò che è comune a tutti gli studiosi del settore e che solo alla fine del secolo scorso la trattazione di metodo storico, e all'edizione delle fonti medievali, si venne affermando

l'attenzione non solo per l'insegnamento e le antichità ma anche per la storia delle culture locali che si sovrapposero alla ricerca e alle discipline scientifiche vecchie e nuove. L'interesse per l'interdisciplinarietà e la dilatazione di orizzonte di queste discipline quali la linguistica, l'antropologia, etnologia, la sociologia, ed altre, introdussero elementi di riflessione sulla natura e l'oggetto della ricerca storica e sulla storia degli avvenimenti, suggerendo a volte dei correttivi alle modalità di insegnamento scolastico, che si era affermato solo dopo la seconda metà dell'Ottocento.

Credeze religiose, consuetudini familiari, o atti di una magistratura ecclesiastica, *l'inquisitio* ordinata da un vescovo nel suo territorio diocesano, rivestono spesso maggiore importanza rispetto alle fonti riassumibili nelle leggi, nei diplomi, o nelle disposizioni degli stessi archivi.

La prima difficoltà sul riordino delle fonti e il suo patrimonio culturale è stato quello della decentralizzazione degli archivi, che ad oggi, non assorbono integralmente le scritture del passato. Visto l'interesse solo di quelle di età medievale in questa prima parte, l'elenco delle sedi di conservazione diverse dall' Archivio di Stato è risultato relativamente difficile.

La ricerca ha incluso in parte gli archivi comunali, le biblioteche municipali, gli archivi degli ospedali, quelli dei privati, e alcuni enti ecclesiastici. Ciò ha comportato una massa enorme di documentazione medievale, e una difficile distinzione non sempre chiara soprattutto nell'ambito dei documenti di natura privata, delle scritture in pergamena sciolta fra ciò che è contenuto negli Archivi di Stato a volte in contrapposizione con ciò che è contenuto altrove. Inoltre, si è andato incontro non solo a un medesimo tipo di fonte, come uno statuto o un cartulario, oppure un registro notarile, ma anche atti di giurisdizione ecclesiastica, trovati in archivi diversi.

Attraverso le parole di Marino Berengo (2017) rispetto alla crescente documentazione scritta dai primi decenni del secolo XIII, è di particolare rilievo l'esplosione documentaria tardo medievale legata alla riorganizzazione politica di alcuni principati territoriali e di un gran numero di città autonome. Prima di allora, la caratteristica fondamentale era, la preponderanza delle istituzioni ecclesiastiche come chiese, parrocchie o luoghi di culto a determinare la tradizione scritta.

Le fonti medievali prese in esame si legano fortemente con la vicenda storica, e culturale di Trieste che è quella di un Comune sottrattosi alla fine del secolo XIII alla signoria del suo vescovo, e che afferma la propria libertà e si dà i propri statuti cittadini negli anni 1314-1318, 1350-1365.

Nel 1350 sotto la guida spirituale e politica del podestà di Venezia, Giovanni Foscari, la città si ritrova stretta da una parte fra la repubblica di Venezia, che nel corso del secolo precedente aveva esteso il suo dominio sulle città istriane della costa tranne la città Pola che si sottometterà nel 1331, dall'altra ad un Patriarcato di Aquileia politicamente già esausto alla metà del secolo XIII. Durante le fasi della guerra fra gli Asburgo e il patriarca di Aquileia, combattuta nel periodo 1361-1365, quando gli austriaci avevano esercitato un grosso sforzo militare verso il Friuli, partendo dai territori dei conti di Gorizia, la città di Trieste, si trova in bilico fra libertà e riconoscimento tradizionale di una supremazia veneziana. Il bilanciamento della città di Trieste sembra indicare un bisogno molto forte di appoggiarsi a sostegni politici esterni che per la piccola città adriatica costituivano un'assoluta necessità. Quando, nel maggio 1368 si presenteranno in città due inviati veneziani a richiedere, come era d'uso ad ogni elezione del doge il giuramento, presentando il vessillo di San Marco per l'omaggio, i cittadini di Trieste lo rifiutarono con

il risultato di dar luogo ad una situazione di contrasto che nella sua rapida escalation, appare molto confusa. Lo scoppio delle ostilità fra triestini e veneziani e l'assedio di Trieste conclusosi con la capitolazione della città il 17 novembre 1369, ha posto in più occasioni, interrogativi agli storici di spiegarsi quali fossero le cause e il perché della "provocazione" triestina, data la sproporzione di forze che esisteva fra i due contendenti e data la posizione non brillante, nella quale Trieste si ritrovava ad essere.

Lo studio e la riflessione sulle fonti, sulla didattica e le sue modalità di insegnamento in area di Trieste e dintorni deve tener conto dell'aspetto storico sopra descritto che non si propone di sviluppare gli aspetti istituzionali dell'argomento, ma intende inserirsi nella *histoire-homme*, ovvero nelle piccole storie, attente a cogliere anche quei piccoli aspetti che trapelano da fonti scritte, e molto spesso da racconti di fatti di uomini e donne di luoghi comuni. Un lavoro meta-disciplinare *in progress*, che non ha pretese di approdare a risultati conclusivi riguardo all'organizzazione scolastica, ai modelli culturali, all'insegnamento e alla formazione teorica e pratica offerta dalle scuole *tergestum* alla fine del Medioevo. Il suo scopo principale è dunque quello di capire attraverso le fonti, se esiste un ponte culturale, delle connessioni ma anche quello di presentare con maggior chiarezza alcuni *frame* sul funzionamento e sulla flessibilità delle tecniche pedagogiche nel tardo Medioevo, oltre a quello di restituire qualche nuovo dato sull'*habitat* sociopolitico, tenendo conto anche attraverso altri risultati emersi dai lavori più recenti riguardanti la politica scolastica di altre aree geografiche vicine e sugli aspetti quotidiani della vita di maestri e scolari.

### 3. LA CLASSIFICAZIONE DELLE SCIENZE, LO STUDIO E L'INSEGNAMENTO NEL XIII SECOLO

Come in ogni epoca di grande fervore culturale, nel corso del XIII secolo l'ambivalenza del sapere è anche condizione che permette di afferrare l'esatta natura delle relazioni tra le sue diverse branche da una parte, e le connessioni e vicende storiche dall'altra. Già nel XII secolo, i momenti di profondo rinnovamento culturale, hanno determinato una riflessione globale su tale tema: opuscoli che costituiscono introduzione alla filosofia, come l'anonimo *Tractatus de philosophia et partibus eius* o quelli pubblicati da Martin Grabmann. Opere più elaborate i cui obiettivi erano differenti, ad esempio, il *Didascalicon* di Ugo di San Vittore, che è una preparazione allo studio della Sacra Scrittura, la *De divisione philosophie* o il *De scientiis* di Domenico Gundisalvi, che propongono compendi delle varie conoscenze. Troviamo inoltre vere e proprie enciclopedie, come lo *Speculum universale* di Raul Ardes o il *De naturis rerum* di Alessandro Neckham, ambedue risalenti alla fine del XII secolo. Tutte queste opere si fondano su divisioni del sapere tradizionali e sull'influenza delle enciclopedie altomedievali come le "Etimologie" di Isidoro di Siviglia, oppure il "De universo" di Rabano Mauro.

Ugo di San Vittore (1141) fu forse il primo che sviluppando le arti meccaniche concedette dignità di sapere al lavoro servile o tutt'al più abilità manuale di artigiano; *lanificium*: arte del vestire; *armatura*: costruzione di manufatti per la guerra; *navigatio*: commercio; *agricultura*: agricoltura; *venatio*: caccia e allevamento; *medicina*: medicina; *theatrica*: attività di divertimento.

È nelle opere di Domenico Giundisalvi in contatto diretto col sapere arabo, che troviamo l'apporto al sapere latino; è così che il suo *De scientiis*, adattamento di un opuscolo di *al-Farabi* (X secolo) ne disegna alcune, tramite perifrasi, come la fonetica, "*scientia dictionum compositarum*", o l'ottica, "*scientia de aspectibus*". Il problema del

disgregamento delle vecchie suddivisioni si pone ancora più insistente nel XIII secolo, quando il sapere arabo viene diffuso più ampiamente in latino, e soprattutto quando l'introduzione delle opere di Aristotele provoca una profonda mutazione della scienza occidentale. Lo schema più tradizionale fa riferimento alle sette *artes liberales*, divise fin dall'Alto Medioevo in trivio, spesso considerato come insieme delle arti di parola o espressione, (grammatica, retorica, dialettica), e quadrivio, visto come agglomerato di *artes reales*, (aritmetica, geometria, astronomia, musica).

Altre fonti aggiungono ulteriori discipline: così Onorio Augustodunense, (prima metà del XII secolo), che aggiunge alle sette arti, fisica, meccanica, ed economia, (*De exilio animae*), o Roberto Grossatesta (1168-1253), per il quale tali arti rappresentano le ancelle della scienza naturale e della scienza morale.

Saranno di seguito impiegate fonti di più vasta portata che appaiono regolarmente nel XIII secolo, si tratta della cosiddetta "divisione aristotelica tripartita": fisica, matematica, teologia (metafisica), questa è infatti la divisione che si trova in Aristotele (*Metafisica K*, 7, 1064 b). Una divisione bipartita (*Metafisica E*, 1, 1025 b), oppone la filosofia o scienza speculativa (*theoretikè*) alla filosofia o scienza pratica (*pratikè*); in Aristotele appariva poi una terza parte, la poetica (*poietichè*), relativa alla creazione che le classificazioni medievali non hanno conservato.

La divisione stoica, considerata platonica per tutta la durata del Medioevo, è stata parimenti diffusa anch'essa nella tripartizione aristotelica in fisica, morale e logica. Questa originalità ci è stata trasmessa da Sant' Agostino (*De civitate Dei* VIII. 4), e poi dagli autori dell'Alto Medioevo Isidoro da Siviglia, (*Etimologie* II. 24. 3). Accanto a queste fonti, la pedagogia scolastica fornisce un quadro molto generale nel quale si inseriscono schemi più caratterizzati la divisione agostiniana come nella "*De doctrina christiana*," ripresa nelle prime pagine delle *Sentenze* di Pietro Lombardo, tra *res e signa*, che sottende l'opposizione trivio "segni", e quadrivio "cose".

Infine, in molti testi la riflessione sul sistema scolastico si caratterizza per un quarto sistema che cerca di coprire tutto il campo della conoscenza, e che per metodo didattico è stato diviso in conoscenza divina (a sua volta divisa in soggettiva; la conoscenza diretta di Dio; ed oggettiva; la consapevolezza che l'uomo ha di Dio), quest'ultima suddivisa in ispirazione ricevuta da Dio e in teologia, che si presenta come conoscenza relativa a Dio, e che l'uomo acquisisce tramite la riflessione e conoscenza umana.

#### **4. I PRINCIPI PEDAGOGICI: LA SCRITTURA E L'ORALITÀ NEL XIII SECOLO**

L'organizzazione dell'insegnamento nelle università medievali ha avuto contemporaneamente diversi tipi di caratteristiche. La prima la possiamo chiamare di empiricità in quanto sono sorte e si sono sviluppate in modo spontaneo. Le autorità ecclesiastiche e quelle politiche hanno da una parte incoraggiato la crescita delle università, dall'altra lasciato loro larga autonomia per quanto riguarda il funzionamento interno e l'attività didattica. La seconda caratteristica, si poteva riscontrare nell'organizzazione delle università un aspetto sistematico. Prima che la nozione di *Studium generale* venisse formalizzata, i papi e gli stessi universitari hanno ritenuto che la stessa istituzione godesse di un'autorità eccezionale estesa a tutta la Cristianità, in quanto il sapere era di valore universale, ed era l'unico possibile in quanto radunava l'eredità dei classici e dei Padri della Chiesa, della saggezza antica e della Rivelazione cristiana.

Sotto questo punto di vista le università medievali contribuirono a fondare l'unità della cultura europea, anche se ulteriori evoluzioni frammentarono questa eredità comune sotto l'urto delle fratture confessionali e nazionali dell'Età Moderna. Il ruolo della scrittura nell'insegnamento delle università, in questi secoli precedenti l'invenzione della stampa e la diffusione del libro stampato si snoda principalmente su una pedagogia fondata sul primato della parola scritta. Come si è potuto vedere studiando la classificazione delle scienze, la lista delle discipline ricalcava ampiamente quella delle opere aristoteliche. L'autorità era dunque un punto di riferimento esclusivo in tutti i campi. Questo comporta che la stessa non veniva ridotta al semplice ruolo strumentale di riferimento e citazione; *auctoritates* e *citationes* erano le due fonti indissociabili di ogni dimostrazione. La celebre formula attribuita a Bernardo di Chartres secondo la quale come citato da (Bellomo 1972): "siamo nani sulle spalle di giganti di modo che innalzati dalla loro statura straordinaria, possiamo vedere più lontano è meglio di loro stigmatizza una fiducia nel progresso intellettuale che resterà viva nei secoli successivi.

I testi che costituivano i programmi obbligatori di studio dei corsi universitari basavano la propria autorità sia sul proprio carattere di rivelazione come la Bibbia sia sulla propria antichità e sul consenso di cui venivano circondati, come i testi del *Corpus iuris civilis*, sia infine dal *Corpus iuris canonici* per quanto concerne il diritto canonico. Occorre inoltre ricordare che docenti e studenti del Medioevo impiegarono largamente alcuni strumenti di lavoro senza avere la cosiddetta epistemologia di vere e proprie autorità. Sotto diverse forme, dizionari (*distinctions*), glossari, indici, e concordanze, permettevano di maneggiare i testi fondamentali e rintracciare le citazioni desiderate.

Analizzando più a fondo la pedagogia scolastica nel Medioevo una prima riflessione ci porta a chiederci quali principi pedagogici generali venivano adottati e in che modo si svolgeva l'insegnamento in particolare?

Nella maggior parte delle facoltà l'insegnamento comportava due tipi essenziali di esercitazioni: le lezioni e le dispute. La lezione (*lectio, lectura*) era l'esercizio più antico e il più importante. Essa si divideva in due tipi differenti, quella corsiva o straordinaria e quella ordinaria. La prima era una rapida parafrasi dei testi in cui il docente si limitava a fornire un certo numero di spiegazioni, mentre quella straordinaria permetteva la possibilità di tralasciare i testi o parti di essi giudicati meno importanti. Mentre quelle ordinarie erano riservate ai dottori ordinari in esercizio che consentivano al docente di approfondire le sue conoscenze personali e davano la possibilità al moltiplicarsi delle cosiddette *quaestiones*. Il metodo della lezione consentiva di acquisire un'eccellente padronanza delle *auctoritates*, spesse volte imponendo ai docenti una suddivisione in punti da trattare in un tempo limitato (*taxatio punctorum*).

Nell'ambito della lezione, le università medievali hanno fatto ricorso inoltre a diversi tipi di esercizi pratici a volte meno informali, ma descritti più o meno chiaramente dagli statuti come: collazioni, ripetizioni, lezioni estive. Queste hanno lasciato poche tracce scritte, ma è certo che la loro importanza è aumentata alla fine del Medioevo.

L'altra esercitazione ancora più tipica della pedagogia scolastica era la disputa. Con quest'ultima che derivava dalla *quaestio* la questione si svincola da ogni testo, e viene formulata liberamente come punto di partenza dell'esercitazione. Nella disputa il docente si limita a porre la questione che sarà oggetto della discussione, e il compito di condurla verrà affidato a qualche studente esperto. Tecnicamente il primo studente (*respondens*) presentava una tesi, parecchi avversari (*opponentes*) si alzavano dal pubblico per sollevare delle obiezioni a cui il primo cercava di rispondere. Concluso il dibattito, al docente restava solo il compito di rilanciare la discussione qualora si arenasse o tuttalpiù

di riassumere gli argomenti e presentare le sue conclusioni nel corso di un'ultima sessione chiamata "determinazione". Dai testi che ci sono giunti e conservati troviamo difficile capire in che misura lo stesso rispecchi fedelmente lo svolgimento della disputa o sia stato più o meno rimaneggiato. Inoltre, va evidenziato differenti tipi di dispute organizzate dal singolo docente come esercizio di tirocinio, oppure altre dispute pubbliche chiamate "quodlibetali" organizzate a livello della facoltà e aperte ai baccellieri delle varie scuole.

La pedagogia scolastica conferiva alla pratica della disputa un alto valore teso all'approfondimento del sapere e alla formulazione più adeguata della verità.

Ciò si evince dalle riflessioni a cui erano convinti gli universitari medievali a cui permettevano di capire come le dispute non fossero una semplice ripetizione ma andava oltre, e apriva nuove prospettive. Esse erano ritenute un vero e proprio strumento di progresso del sapere e costituivano l'elemento chiave dell'insegnamento medievale delle lezioni e l'unica strada praticabile in un mondo che trascurava perlomeno in pratica l'osservazione diretta e la sperimentazione.

Insieme fra questa vocazione scientifica, la disputa aveva anche una funzione pedagogica poiché era reputata come il più importante degli esercizi formativi. Ciò permetteva agli studenti di livello più avanzato di dimostrare la propria padronanza delle competenze acquisite. Altresì, era l'occasione per affermare le proprie capacità dialettiche, la capacità di replica, la precisione concettuale, e il rigore formale del ragionamento. La disputa, inoltre, dava la possibilità sia al *respondens* sia all'*opponens* di prendere la parola, e mettersi in luce grazie alle proprie conoscenze e di contrapporsi a un avversario nella dialettica, imponendo il proprio punto di vista e riducendo la capacità dialettica dell'altro.

L'apparizione di questo sistema è certo uno degli apporti più originali e importanti dell'istituzione e dell'insegnamento universitario. È importante ricordare come già nel XII secolo si fosse determinato il nucleo semantico corrispondente al lemma *magister*, nel senso di studente che ha seguito un corso di studi completo e in grado di insegnare; è di poco successiva la comparsa della *licentia docendi*, brevetto episcopale che autorizzava l'apertura di una scuola.

Una seconda riflessione sulla disciplina dell'insegnamento o pedagogia scolastica la ritroviamo nella teologia. Quest'ultima come fonte di apprendimento ha sempre avuto un posto particolare nella ricerca dell'insegnamento e per alcuni aspetti paradossale. Da un lato era collocata in cima alla gerarchia delle facoltà e delle discipline, dall'altro la teologia assieme alla filosofia ha sempre negato la piena autonomia, continuandole a vedere come *ancillae* destinate a esercitare un certo controllo sull'insegnamento delle facoltà. A partire dalla metà del XIV secolo furono fondate nuove facoltà di teologia a Bologna, a Padova, a Tolosa, e successivamente si moltiplicarono con il Grande Scisma del 1378.

L'Alto Medioevo non aveva certo ignorato la teologia denominata " *sacra pagina* ", poiché l'impegno teologico si limitava all'esegesi della Bibbia, nell'ideale proseguimento dei commentari patristici, ed era innanzitutto un compito riservato ai monaci.

La dottrina dei quattro sensi della Scrittura (senso letterale, allegorico, morale, mistico), non solo sottende tutta l'esegesi alto medievale, ma arriva a strutturare la concezione stessa della teologia. Non era una teologia che rifiutava a priori l'aiuto di certe discipline profane, e in particolare della grammatica, ma di sicuro erano tenute maggiormente in conto la disposizione interiore del monaco fatta di devozione, umiltà e gentile apertura alle sollecitazioni dei simboli e delle allegorie.

Le scuole in cui si insegnava la teologia erano di vario tipo e il controllo ecclesiastico non impedì una profonda trasformazione dei contenuti e della stessa definizione della

disciplina. La necessità concreta dell'insegnamento assieme ad altre grandi opere esegetiche del XII secolo come la *Storia scolastica* composta verso il 1170, così come la scoperta delle categorie epistemologiche contenute nei trattati aristotelici della nuova logica di Aristotele hanno progressivamente dato vita a una nuova concezione della teologia: non più esposizione della parola rivelata ma presentazione sistematica, secondo un piano coerente, ed enunciati i più razionali possibili di tutto quello che l'uomo può sapere, per analogia di Dio e della sua azione nel mondo: la Creazione; la Caduta; la Trinità; l'Incarnazione; la Redenzione.

Nella progressiva costituzione della teologia come disciplina scolastica e come scienza anche la “questione e la sentenza” giocarono un ruolo fondamentale come principi, contenuti e insegnamenti pedagogici.

In particolare, la “*questione*” consisteva nell'interrompere il commento alla scrittura, allorché nel corso della sua esposizione sorgevano problemi secondo le regole della dialettica. La “*sentenza*” invece designava una breve formulazione dogmatica, a volte tratta da uno dei Padri. Ad un livello superiore di elaborazione, entrambe costituivano la *somma*, cioè la sintesi in cui il maestro esponeva l'insieme della sua dottrina.

## 5. CONCLUSIONI

Oltre le svariate difficoltà insite nella stessa documentazione rimasta e alla scarsità di fonti e di studi prosopografici su singoli maestri, l'assimilazione della storia dell'istruzione *tout court* con la pedagogia scolastica rimane molto frammentaria per una chiara decodificazione, in tale prospettiva. Occorre invece rilevare che le condizioni istituzionali, politiche, economiche, e sociali che presiedono ad ogni tempo al nascere e allo svilupparsi dei vari sistemi scolastici, servono in ogni caso, a comprendere il motivo per il quale certi modelli d'istruzione assumano forme diverse a seconda del retroterra culturale della regione in cui emergono senza, tuttavia trasformare la struttura portante.

Porre l'attenzione in *lato sensu* a determinate sfere di produzione di fonti scritte, tipologie e strutture, e alle relazioni tra scritture e società consentono di ri-costruire quel *fil rouge* e un tipo di approfondimento che permette non solo di affrontare problemi di analisi archeologico, storico o di linguaggio, ma anche di affrontare costruzioni di identità, nel tentativo di prospettare un ancoraggio locale e un punto di riferimento alle connessioni istituite tra struttura delle fonti e determinate vicende storiche.

Conoscere criticamente i tasselli della didattica del nostro passato significa scoprire luci ed ombre, e le tante distorsioni storiche che si sono perpetuate fino ad oggi. Capire la storia attraverso le varie dottrine è saper affrontare in una prospettiva multiculturale il nostro passato per stimolarci a conoscere ciò che apparentemente è diverso da noi. Porre una riflessione su quell'*aitia* di ciò che ci unisce, piuttosto di ciò che ci divide, significa educare alla storia.

## BIBLIOGRAFIA

- Antoni F. (1989) *Documentazione notarile dei contratti e tutela dei diritti: note sui vicedomini di Trieste (1322-1732)*, in “Clio”, XXV.
- Arnaldi G. (1984). *Cronache con documenti, cronache “autentiche” e pubblica storiografia*, in *Istituto Storico Italiano per il Medio Evo: Fonti medioevali e problematica storiografica*, Silvana.
- Aron R. (1997). *Lezioni sulla storia*, Il Mulino.
- Baldestrucci D. (1996). *Medioevo italiano e medievistica*, Il Mulino.

- Bann S. (1990). *The inventions of history. Essays on the representation of the past*, Manchester University Press.
- Bartolini F. (1955). *Suppliche pontificie dei secoli XIII e XIV*, in *Bisiam*, 67.
- Blok M. (1998). *Apologia della storia, o mestiere di storico*, Einaudi.
- Borghi B. (2006). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*, Pàtron.
- Borghi B. (2017). *Luce sui secoli bui lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento della storia medievale. Questioni preliminari di metodo*, Pàtron.
- Borghi, B. (2016). *La Storia. Indagare, apprendere, comunicare*, Pàtron.
- Cammarosano P. (2016). *Guida allo studio della storia medioevale*, Laterza.
- Cammarosano P. (2023). *Italia medievale. Struttura e geografia delle fonti scritte*, Laterza.
- Chenu M.D. (1985). *La théologie comme science au XIIIe siècle III ed.*, (trad. it. *La teologia come scienza nel XIII secolo*), Jaca Book.
- Dahan G. (1982). *Une introduction à la philosophia au Xie siècle. Le Tractatus quidam de philosophie et partibus eius*, in “*Archives d’histoire doctrinale et littéraire du moyen age*,”.
- Donardini R. (1996). *Lo studio e l'insegnamento della storia medievale*, Clueb.
- Gabriel A. L. (1974). *The ideal Master of the Mediaeval University*, in *The Catholic Review*, LX, pp.
- Glorieux P. (1968). *L’enseignement au Moyen Age. Techniques et méthodes d’enseignement en usage à la faculté de théologie de Paris au XIIIe siècle*, in “*Archives d’histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age*”.
- Grabmann M. (1980). *Storia del metodo scolastico condotta su fonti edite e inedite*, trad. ital., vol. 2, La Nuova Italia.
- Guarracino S. (2001). *Le età della storia. I concetti di antico, medievale, moderno contemporaneo*, Bruno Mondadori.
- Lafleur C. (1992). *L’introduction à la philosophie ut testator Aristotiles*, in “*Laval théologique et phlosophique*”.
- Lonza B. (1973). *La dedizione di Trieste all’Austria*, Italo Svevo.
- Meirieu P. (2023). *Fare la Scuola fare scuola. Democrazie e pedagogia*, Franco Angeli.
- Patrone A. M. (1996). *Vivere nella scuola. Insegnare e apprendere nel Piemonte del Tardo Medioevo*. Paravia Scriptorium.
- Pini I. (1988). *Discere turba volens. Studenti e vita studentesca a Bologna dalle origini dello Studio alla metà del Trecento*, in *Studenti e Università degli studenti dal XII al XIX secolo*.
- Pini I. (1988). *Studi e Memorie per la storia dell’Università di Bologna*. VII, Istituto per la storia dell’Università.
- Topolski J. (1997). *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Bruno Mondadori.