



PERLASTORIA mail



10 Dicembre 1948 **Dichiarazione universale dei diritti umani**

Storia in corso

La Dichiarazione dei diritti umani compie 60 anni

A cura di Marco Fossati

Nuovi diritti

Il diritto al credito
Testo di Alessandra Blasi

Documenti

Testo della dichiarazione universale

 PERLASTORIA

DIRITTI UMANI

Dossier con documenti

A cura di Giuseppe Barreca

su brunomondadoristoria.it

Storia sui giornali

La rassegna stampa del mese

A cura di Vittorio Caporrella

Lezione d'autore

Munera gladiatoria. La fascinazione della morte nella cultura romana

Testo di Matteo Cadario

Voci dalla classe

Alla scoperta del curriculum nascosto. Le convinzioni degli insegnanti e degli studenti

Testo di Luciano Mariani

La nostra proposta didattica del mese

Una lezione multimediale. Con guida pratica all'uso delle risorse di brunomondadoristoria.it

Testo di Lino Valentini

Agenda

Seminari, convegni, giornate di studio per l'aggiornamento e la formazione storica

A cura di Lino Valentini

Vetrina

Rapporto 2007. La scuola secondaria di secondo grado della provincia di Milano

Testo di Giorgio Giovannetti

Intervista a Jacques Le Goff

da "i viaggi di erodoto"

rivista di cultura storica edita da Bruno Mondadori dal 1987 al 2001

su brunomondadoristoria.it

STORIA INSIEME

Condividiamo idee, proposte, materiali

STORIA INSIEME

Condividiamo idee, proposte, materiali

BACHECA DELLA DIDATTICA

un luogo in cui gli insegnanti possono condividere coi colleghi materiali di lavoro di propria produzione
Puoi inviare tuoi materiali a info@brunomondadoristoria.it
Puoi scaricare i materiali didattici dal sito brunomondadoristoria.it

MIGLIORIAMO IL MANUALE

uno spazio per scrivere alla redazione riflessioni, note e commenti sul corso in adozione
Puoi compilare la scheda che trovi sul sito brunomondadoristoria.it e spedirla alla redazione

vai al sito brunomondadoristoria.it

GENTILI PROFESSORI, CARI LETTORI,

Materiali disponibili sul sito brunomondadoristoria.it:

BACHECA DELLA DIDATTICA

- Prof.ssa Viviana Cecotti, [Contro le mafie: un percorso di educazione alla legalità](#), ITC Mattiussi, Pordenone
- Prof. Claudio Pazzani, [Appunti per una nuova didattica della storia](#), IPSIA, Sinigaglia
- Prof.ssa Chiara Curci, [Progetto didattico: il mar Mediterraneo, mosaico di civiltà](#), Centro Territoriale Permanente, Vignola (Mo)
- Prof.ssa Marcella Cecchini, [Racconto poetico e contesto didattico](#), ITC Lorgna Pindemonte, Verona
- Prof.ssa Chiara Curci, [Preistoria. Unità di apprendimento per alunni stranieri](#), Centro Territoriale Permanente, Vignola (Mo)
- Prof.ssa Amalia Guzzelloni, [Uda semplificata: Le civiltà del mare, Cretesi e Fenici](#), IP Bertarelli, Milano
- Prof. Lino Valentini, [Il muro di Berlino, 1961-1989. La grande storia e le microstorie. Presentazione in power point](#), Liceo classico Zucchi, Monza

dopo un anno e mezzo di esperienza, si è creata intorno alla nostra rivista una vera e propria comunità di lettori e utenti dei siti dedicati alla storia. Con alcuni di voi, abbiamo già avuto contatti che hanno portato a scambi proficui e, in qualche caso, come avrete notato, a pubblicazioni su *Per la Storia Mail* o su brunomondadoristoria.it.

In redazione arrivano materiali prodotti dai docenti che hanno un significativo valore didattico, contengono competenze, costituiscono il frutto di buone pratiche di insegnamento. Questi lavori hanno trovato ora un loro spazio sul nuovo sito brunomondadoristoria.it nell'ambito della **Bacheca della didattica**: un luogo dedicato, in cui gli insegnanti possono utilmente condividere materiali di lavoro coi loro colleghi.

Vi invitiamo a visitare periodicamente la Bacheca, a utilizzarne i contenuti nella vostra pratica didattica e a collaborare per arricchirla, inviando materiali alla redazione info@brunomondadoristoria.it.

Sempre sul sito, un ulteriore spazio di comunicazione è attivo nell'area **Aiutaci a migliorare il manuale**, dove **potrete segnalare criticità, esprimere pareri e proposte di revisione relativamente al manuale in adozione**: all'uso, possono infatti emergere punti critici su cui vale la pena interrogarsi, e correggersi, se è il caso.

Convinti del valore e dell'utilità per tutti della condivisione, vi ringraziamo anticipatamente della vostra collaborazione.

Cristina Rolfini, *Per la Storia Mail*

Storia sui giornali

Una rassegna stampa di argomento storico, con articoli tratti da quotidiani e riviste, nazionali e internazionali, su temi al centro del dibattito pubblico, discussioni storiografiche, novità nella ricerca

A cura di Vittorio Caporrella

RASSEGNA STAMPA
COMPLETA SUL SITO

pbmstoria.it

LA RASSEGNA STAMPA DEL MESE

la Repubblica

25 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4556>

Vittorio Zucconi

Quando l'economia ha bisogno della politica

Dopo aver esaminato i provvedimenti presi nel 1932 dal presidente americano Roosevelt, che grazie al New Deal risollevò l'economia statunitense piegata dalla crisi del 1929, Vittorio Zucconi mette a confronto la situazione degli anni trenta con quella attuale

la Repubblica

25 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4554>

Giorgio Ruffolo

I cento giorni di Roosevelt

Giorgio Ruffolo illustra l'opera del presidente americano Roosevelt, chiamato nel 1932 a risolvere la terribile crisi economica statunitense innescata nel 1929 dal crollo delle borse. Il New Deal non fu un'azione unitaria, ma si basò su alcuni grandi progetti tesi a ridurre immediatamente la disoccupazione

Il Sole 24 ORE

23 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4559>

Massimo Teodori

Camus l'antitotalitario

Massimo Teodori ripercorre la traiettoria intellettuale e politica di Albert Camus, caratterizzata da quella coerenza con la propria coscienza che lo portò a combattere contro ogni violenza, a prescindere dalla sua legittimazione politica e ideologica

Avvenire

23 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4532>

Franco Cardini

Matteo Ricci alla riconquista della Cina

Lo storico Franco Cardini analizza la figura del gesuita viaggiatore Matteo Ricci, uno dei protagonisti dell'evangelizzazione dell'Estremo Oriente alla fine del XVI secolo e grande mediatore fra la cultura cinese e quella occidentale

La Stampa

22 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4533>

Giorgio Boatti

Angelo Del Boca: "Tra gli ex voto della mia Africa"

In occasione dell'uscita del libro Il mio Novecento, Giorgio Boatti intervista Angelo Del Boca, giornalista e storico del colonialismo italiano, ripercorrendo la sua vita di inviato nei paesi del Terzo mondo e di studioso dell'Italia del XX secolo

Avvenire

22 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4531>

Edoardo Castagna

Canne, la Verdun dell'antica Roma

Alla luce del libro Canne. Descrizione di una battaglia, di Massimo Bocchiola e Marco Sartori, Edoardo Castagna analizza lo scontro che vide opposti l'esercito romano e i soldati guidati da Annibale alla fine del III secolo a.C., evidenziando la sua importanza nella storia militare

The New York Times

21 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4535>

Geoffrey C. Wheatcroft

Little Britain

Recensendo il libro The Decline and Fall of the British Empire, dello storico Piers Brendon, Geoffrey Wheatcroft ripercorre le vicende dell'espansione britannica nel mondo e, allo stesso tempo, i segni del declino dell'impero fra il XVIII e il XX secolo

Le Monde

21 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4534>

Henri Tincq

Femmes insoumises

Henri Tincq analizza il libro Histoire des chrétiennes. L'autre moitié de l'Évangile, in cui Elisabeth Dufourcq rilegge in chiave femminile lo sviluppo e le trasformazioni del cristianesimo da Gesù Cristo fino ai nostri giorni

Corriere della Sera

20 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4528>

Francesca Bonazzoli

La Vergine col bambino un'icona contro le eresie*Francesca Bonazzoli ricostruisce le origini e gli usi medievali e rinascimentali dell'immagine della Madre col bambino, raffigurazione simbolica del rapporto che unisce Maria, nel ruolo di madre di Dio, a Gesù Cristo***la Repubblica**

20 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4526>

Susanna Nirenstein

Sulle tracce di re Erode*Susanna Nirenstein intervista l'archeologo israeliano Ehud Netzer sui ritrovamenti effettuati negli ultimi anni durante gli scavi della cittadella funeraria di Erode, chiamata Heredion, e ricostruisce l'attività politica e culturale del re di Giudea***Corriere della Sera**

18 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4558>

Claudio Magris

Non è giusto scusarsi per le colpe dei padri*Claudio Magris si confronta con una questione intricata: la responsabilità storica. Non solo quella generica di una nazione, ma anche quella che sentiamo o rimuoviamo come singoli individui***Il Sole 24 ORE**

16 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4527>

Luigi Mascilli Migliorini

Quei forzati della speranza*Alla luce del libro di Patrizia Audenino e Maddalena Tirabassi, intitolato Migrazioni italiane. Storia e storie dall' Ancien régime a oggi, Luigi Mascilli Migliorini racconta caratteristiche e motivazioni dell'emigrazione italiana fra XVI e XX secolo***la Repubblica**

16 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4520>

Daniele del Giudice

La strana coppia che inventò l'Atlante*In occasione della riedizione, a cura di Stephan Füßel, del Civitates orbis terrarum di Georg Braun e Franz Hogenberg, Daniele del Giudice ricostruisce la vicenda editoriale dell'opera geografica e il clima culturale, fra XVI e XVII secolo, in cui è nata***Avvenire**

15 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4518>

Franco Cardini

Medioevo, tempo di maghi. O no?*Prendendo spunto dal libro Medioevo magico di Graziella Federici Vescovini, lo storico Franco Cardini analizza l'evoluzione del rapporto fra cristianesimo e magia durante tutto il Medioevo europeo***la Repubblica**

13 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4529>

Lucio Villari

Wall Street dettò le regole*Lo storico Lucio Villari confronta l'attuale crisi finanziaria ed economica con i crolli di Wall Street del 1907 e del 1929, ricostruendo il lungo cammino storico che portò, prima, alla creazione del New Deal e del Welfare State, poi, all'avvento delle teorie liberiste***la Repubblica**

13 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4521>

Jacques Le Goff

Chiediamolo a Giotto. Un ricco bussa in Paradiso*Jacques Le Goff recensisce il libro L'affare migliore di Enrico Giotto e la Cappella Scrovegni, in cui Chiara Frugoni analizza gli affreschi padovani, dipinti fra il 1304 e il 1307, per fornire una nuova interpretazione del loro significato e delle ragioni per cui furono dipinti***Il Sole 24 ORE**

9 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4522>

Raffaele Liucci

Un nostalgico disincantato*Recensendo il libro di Giorgio Bocca È la stampa, bellezza!, Raffaele Liucci ripercorre la carriera giornalistica di Bocca e traccia un profilo del clima che caratterizzò il giornalismo italiano nella seconda metà del XX secolo***Avvenire**

9 novembre 2008

<http://www.pbmstoria.it/giornali4510>

Massimiliano Castellani

I precursori di Gomorra*Massimiliano Castellani analizza i giudizi espressi da giornalisti e letterati dell'epoca sull'origine e lo sviluppo della camorra durante il XIX secolo, raccolti da Alfonso Paoletta nel libro Le origini della camorra*

Storia in corso. Il manuale sempre aggiornato

Schede monografiche sui grandi temi del mondo contemporaneo e sull'evoluzione del quadro internazionale

A cura di Marco Fossati

L'associazione fra i popoli del mondo è ormai così stretta che la violazione dei diritti, avvenuta in un qualsiasi luogo, è avvertita in ogni punto della terra.
(Immanuel Kant)

LA DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI COMPIE 60 ANNI



Sessant'anni fa, il **10 dicembre 1948**, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite, riunita al palais de Chaillot a Parigi, ha approvato il testo della Dichiarazione universale dei diritti umani che era stato messo a punto, dopo due anni di lavoro, da un'apposita commissione.

48 SÌ E 8 ASTENSIONI

Alla votazione della Dichiarazione universale dei diritti umani parteciparono i rappresentanti dei 56 stati che costituivano, allora, l'**ONU**. L'esito fu unanime, nel senso che **nessuno votò contro**, e questo rappresentò indubbiamente un grande successo e una prova di quanto fosse stato accurato il lavoro della commissione nella ricerca di un punto di mediazione fra storie e culture anche molto diverse fra di loro. Ma vi furono **otto astensioni**: quelle dell'Unione Sovietica e dei paesi a essa legati, dell'Arabia Saudita e del Sud Africa, che, per motivi diversi, mostravano di non riconoscersi completamente nei contenuti di quella dichiarazione, anche se non ne contrapponevano altri ad essi alternativi. D'altra parte, se immaginassimo di riproporre una discussione su temi di quella natura nel contesto delle attuali assemblee dell'ONU, dovremmo ipotizzare lacerazioni e spaccature perfino più consistenti. Probabilmente oggi non si stabilirebbero gli stessi schieramenti. Lo "scontro di civiltà" non si giocava, allora, sul **confronto islam-Occidente** (anche se l'astensione dell'Arabia Saudita nel 1948 lo richiama, in parte) e nemmeno sulla **divisione** fra un **Nord** del mondo ricco e potente e un **Sud** del mondo variamente rappresentato da differenti "sponsor politici" (ricordiamo che non si era ancora pienamente definito un profilo autonomo dei paesi del cosiddetto Terzo mondo). Per usare le parole con cui la descrive Antonio Cassese, «la discussione che si dipanò alle Nazioni Unite sulla Dichiarazione fu in tutto e per tutto un pezzo di **guerra fredda**» (A. Cassese, *I Diritti umani nel mondo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari 1999).

UNA CARTA COSTITUZIONALE PER L'INTERA UMANITÀ

Nonostante la **guerra fredda** (in quegli stessi giorni a Berlino si sfiorava la catastrofe ogni volta che gli aerei americani sorvolavano la parte orientale della Germania per forzare il blocco sovietico della città), il 10 dicembre del 1948 il mondo riuscì a darsi una **piattaforma comune** che facesse da punto di riferimento al suo sviluppo civile. Era, ed è tuttora, una **dichiarazione di intenti** che può, tuttavia, operare come **una carta costituzionale dell'intera umanità**. Non è una legge vincolante, non ha il valore della convenzione che obbliga i contraenti a rispettarne le clausole. Non si appella a un particolare sistema di valori (a una determinata religione o a una tradizione culturale piuttosto che a un'altra) e, anche se non è difficile rintracciare quali sono i filoni di pensiero filosofico-giuridico in cui si radicano, i principi che vi sono contenuti assumono la loro forza vincolante dal fatto che non incontrano opposizione e trovano l'adesione dei popoli del mondo, che si esprimono attraverso i loro rappresentanti.

IL VALORE UNIVERSALE DELLA DICHIARAZIONE

«Ad ogni individuo spettano **tutti i diritti e tutte le libertà** enunciate nella presente Dichiarazione, **senza alcuna distinzione** per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di condizione. Nessuna distinzione sarà inoltre stabilita sulla base dello statuto politico, giuridico o internazionale del paese o del territorio cui una persona appar-

tiene, sia che tale paese o territorio sia indipendente, o sottoposto ad amministrazione fiduciaria o non autonomo, o soggetto a qualsiasi altra limitazione di sovranità». Così recita il secondo articolo della Dichiarazione. Riflettiamo sul significato di queste parole: **ogni individuo** è titolare dei diritti enunciati nella Dichiarazione e lo è indipendentemente dalle sue caratteristiche personali (sesso, religione ecc.) e dallo statuto politico, giuridico o internazionale del paese o del territorio a cui appartiene. Dal momento in cui la Dichiarazione viene approvata dall'Assemblea dell'ONU la **violazione di un diritto umano**, in qualunque paese si verifichi, anche quando non possa essere impedita, **non** può in alcun modo essere considerata **un fatto interno** a quel dato paese, ma riguarda tutta la **comunità internazionale** che si sente colpita in un suo diritto fondamentale.

UN ESEMPIO: LA TORTURA È UN CRIMINE UNIVERSALE

Facciamo un esempio per chiarire questo punto importante: ogni stato può agire come meglio crede per difendere il suo ordine interno e combattere la criminalità; le sue azioni possono ovviamente essere discusse, approvate o criticate da chiunque, ma rimangono una prerogativa di quello stato. Se, però, fra queste azioni venisse inserito l'uso della **tortura** per far confessare le persone sospettate di delitti, questa sarebbe considerata una **violazione dei diritti umani**, contro la quale la comunità internazionale si sentirebbe autorizzata ad intervenire con i mezzi in suo possesso («Nessun individuo potrà essere sottoposto a tortura o a trattamento o a punizioni crudeli, inumane o degradanti», recita l'articolo 5 della Dichiarazione).

Si potrebbe a questo punto osservare che queste considerazioni non impediscono ancor oggi la pratica della tortura in molte parti del mondo, ma è già una importante conquista il fatto che questa pratica debba essere nascosta e che nessuno la possa rivendicare come lecita. Al limite, si può tentare di dissimularla, come hanno fatto, nel recente passato, alcuni funzionari degli Stati Uniti (e lo stesso presidente Bush), parlando di «tecniche avanzate di interrogatorio». Una cosa, infatti, è violare un diritto, un'altra non riconoscerlo come tale. Nel pri-

mo caso, si agisce come il criminale che può anche sfuggire ai rigori della legge, ma che con il suo gesto si colloca al di fuori della comunità civile e contro di essa; nel secondo caso, invece, l'atto che viene compiuto non è considerato un delitto e il suo autore può agire alla luce del sole, cercando il consenso dell'opinione pubblica.

DALLA CARTA DELL'ONU ALLA DICHIARAZIONE UNIVERSALE

La Dichiarazione universale dei diritti umani scaturisce dalla **Carta dell'ONU** approvata nella prima assemblea generale dell'Organizzazione il **25 aprile 1945**, che impegnava i «popoli delle Nazioni Unite» a «riaffermare la fede nei **diritti fondamentali dell'uomo**, nella dignità e nel valore della persona umana, nella eguaglianza dei diritti degli uomini e delle donne». Una volta assunto quell'impegno, bisognava che i diritti fondamentali venissero definiti e, a tale scopo, venne istituita una apposita commissione di cui facevano parte uomini politici, giuristi, filosofi. La presidenza della commissione venne affidata a **Eleanor Roosevelt** (1884-1962), che godeva di un vasto prestigio personale e del prestigio che le veniva dall'essere stata moglie e collaboratrice del presidente americano **Franklin Delano Roosevelt**, morto nel 1945, del quale aveva condiviso l'impegno democratico e civile.

Al presidente Roosevelt, in particolare, era associata la proclamazione delle **quattro fondamentali libertà** contenute in un suo famoso **discorso del 1941**. «*Everywhere in the world*», «dovunque nel mondo», aveva ripetuto il presidente rivolgendosi al Congresso, dovranno essere rispettate la **libertà di parola** e **di pensiero**, la **libertà religiosa**, la **libertà dal bisogno** e la **libertà dalla paura** tramite una riduzione degli armamenti che scongiuri la minaccia di aggressioni armate. Se nelle prime due (libertà di parola e di pensiero e libertà di religione) si riassumeva l'insieme delle **libertà civili** che stavano a cuore al **pensiero liberale**, la terza libertà, quella dal bisogno, esprimeva, invece, la richiesta fondamentale della **tradizione socialista**. Che a proclamarla fosse il presidente del **New Deal**, quello che aveva guidato l'America fuori dalla crisi degli anni trenta con il rilancio della solidarietà sociale, le conferiva una forte credibilità.

Pochi mesi dopo, il programma di Roosevelt veniva sottoscritto anche dal primo ministro inglese Winston **Churchill** (1874-1965) e inserito nella **Carta atlantica** (14 agosto 1941), la piattaforma programmatica comune proposta a quanti si riconoscevano nella lotta delle democrazie contro il nazifascismo.

Alla fine della guerra, gli indirizzi della Carta atlantica confluirono nella fondazione delle **Nazioni unite**, costituite con il dichiarato intento di «salvare le future generazioni dal flagello della guerra» e «riaffermare la fede nei diritti fondamentali dell'uomo, nella dignità e nel valore della persona umana».

IL CAMMINO DEI DIRITTI UMANI: RIVOLUZIONE AMERICANA E RIVOLUZIONE FRANCESE

Dell'esistenza di diritti che appartengono agli esseri umani in quanto tali si cominciò apertamente a parlare



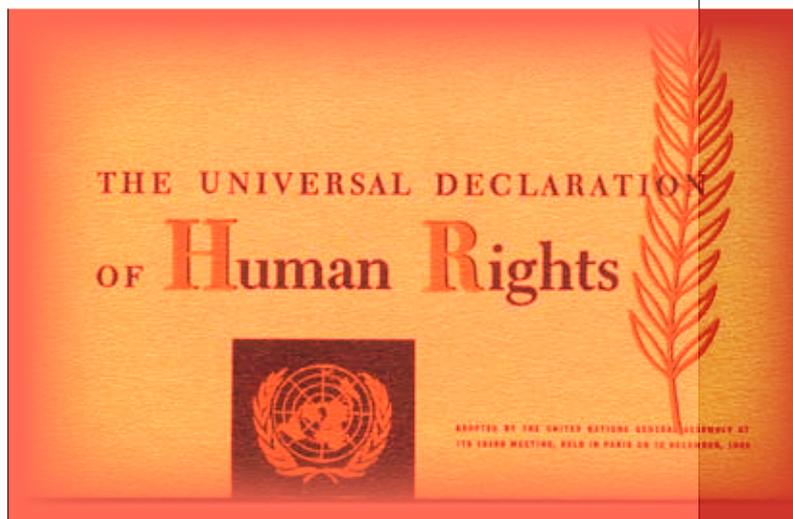
alla fine del **Settecento**, quando vennero compresi nelle dichiarazioni programmatiche delle **due rivoluzioni** che segnarono la storia di quel secolo: quella **americana** e quella **francese**. Nella **Dichiarazione di indipendenza degli Stati Uniti d'America**, approvata il 4 luglio 1776, si legge: «Reputiamo di per sé evidentissime le seguenti verità: che tutti gli uomini sono stati creati uguali; che il Creatore li ha investiti di certi diritti inalienabili; che tra questi sono la vita, la libertà e la ricerca della felicità». Tredici anni dopo, il 26 agosto 1789, all'inizio della rivoluzione francese, l'Assemblea costituente approvò solennemente la **Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino** i cui articoli iniziali affermano: «Gli uomini nascono e vivono liberi e uguali nei diritti. Le distinzioni sociali non possono essere fondate che sull'utilità comune. Il fine di ogni associazione politica è la conservazione dei diritti naturali e imprescrittibili dell'uomo. Questi diritti sono: la libertà, la proprietà, la sicurezza e la resistenza all'oppressione».

Quelle dichiarazioni davano per la prima volta una veste istituzionale a **principi di diritto** che erano stati elaborati nel corso degli ultimi due secoli dal **pensiero filosofico-politico moderno** per reagire alla lunga stagione di violenze che aveva devastato l'Europa nei secoli XVI e XVII a causa delle guerre di religione.

IL DIRITTO DI NATURA

L'esistenza di "**diritti naturali**" antecedenti alle leggi degli stati, e ai quali queste debbano uniformarsi, è un'idea che si ritrova nella filosofia antica e in tutte le religioni che fanno risalire alla divinità i principi e le regole che disciplinano la vita degli esseri umani e i loro rapporti reciproci. Ma, se si riconosce in Dio l'autorità su cui si basano diritti e doveri, come si fa ad accordarsi sul loro riconoscimento quando si seguono religioni differenti? E quale autorità riconoscerà chi non crede all'esistenza di alcun Dio? Per risolvere questo dilemma i filosofi **giusnaturalisti**, nel XVII secolo, affermarono che la fonte del diritto è nella **natura umana**, ovvero nella **ragione**, e che la giurisprudenza non prevede, dunque, postulati teologici, ma vale in quanto espressione della naturale aspirazione di ciascuno a una società pacifica e ordinata. Il diritto di natura (*ius naturae*) avrebbe pertanto valore, come afferma l'olandese Ugo **Grozio** (1583-1645), «*etiamsi et daremus quod sine magno scelere dari nequit, Deum non esse aut ab eo non curari negotia humana*» [Proleg., 11] («anche se ipotizzassimo, come non si può fare senza grave colpa, che Dio non esistesse o che non si curasse delle questioni umane»).

Sviluppando questo filone di pensiero, alla fine del Settecento, Immanuel **Kant** (1724-1804) aveva teorizzato l'esistenza di un **diritto cosmopolitico** che «trae le sue motivazioni dal diritto originario del comune possesso della terra ove, data la sua forma sferica, gli uomini non possono disperdersi isolandosi all'infinito, ma devono incontrarsi e coesistere». Apparteniamo tutti alla cosmopoli, siamo cittadini del mondo, e questo ci rende titolari di diritti non negoziabili che nessuno può negare. Ma quale **potere** ci garantirà che essi siano rispettati e difesi?



HOBBS: LO STATO GARANTISCE I DIRITTI

In Francia, nel 1789, per la prima volta, i **diritti naturali** divennero fondamento della legge di uno **stato** e vennero riconosciuti e applicati ai suoi **cittadini**. Anzi, è proprio questo aspetto a fondare il concetto di **cittadinanza in senso moderno**: il fatto che tutti coloro che ne partecipano godano degli stessi diritti che non possono essere negati, ma devono essere garantiti dallo stato. È nello stato, infatti, che ha fondamento il diritto ed è lo stato che ne sanziona le violazioni.

Ma che cosa succede alla legge, e quindi ai diritti, quando si esce dall'ambito dello stato? Secondo un filone di pensiero che fa capo a Thomas **Hobbes** (1588-1679) fuori dallo stato c'è solo la **guerra**. Quella guerra che originariamente contrapponeva tutti a tutti e che è stata superata proprio grazie al patto stabilito per fondare lo stato, non è superabile nelle relazioni fra gli stati che continueranno a regolarsi fra loro secondo il sistema di rapporti di forze, proprio dello stato di natura. Non si tratta, però, di una guerra permanentemente combattuta, dato che gli stati possono stabilire fra loro **armistizi** anche di lungo periodo e stipulare **trattati** che regolano i rapporti fra loro. Ma chi vigila sul rispetto di questi accordi? Chi interviene per sanzionare una loro eventuale violazione? Nessuno. Non è pensabile un'autorità al di sopra degli stati e il rispetto degli accordi fra di loro riposa, ancora una volta, sui **rapporti di forza** ovvero, come Hobbes precisa, «*covenants without sword are but words*», «i trattati senza la spada non sono altro che parole».

GROZIO E KANT: IL DIRITTO INTERNAZIONALE

C'è però anche un diverso filone di pensiero che rimanda ai due autori già citati, Grozio e Kant. Il primo, nel suo libro **De iure belli ac pacis** (*Sul diritto di guerra e di pace*, 1625), riconosce che nella guerra, quando vengono meno gli accordi, sono messe a tacere le **leggi**, «ma quelle civili e processuali e proprie del tempo di pace, non le altre, eterne, che convengono a tutti i tempi». Vi sono, dunque, delle leggi che non cessano di essere operative anche in guerra, quando, cioè, dovrebbe essere teoricamente assente ogni istanza che faccia rispettare il diritto.

Kant ne è così sicuro che su questo fonda il suo progetto *Per la pace perpetua* (1795). La pace perpetua non deriva da un **armistizio**, legato a un trattato provvisorio, ma dalla **definitiva rinuncia** a usare la **forza** nelle relazioni internazionali secondo una tendenza verso cui opera la natura che persegue «la pace perpetua, con una sicurezza che certo non è sufficiente a farne presagire (teoricamente) l'avvento, ma che basta al fine pratico e fa diventare un dovere adoperarsi a quello scopo».

Se vi è un diritto di guerra (*ius in bello*), come afferma Grozio, vi sono, dunque, delle **leggi** che devono avere vigore anche fuori dalla giurisdizione degli stati e al di sopra di essi. Se, come afferma Kant, soggetti del diritto internazionale devono essere considerati i singoli individui, i quali sono titolari di un diritto cosmopolitico, allora questo diritto deve essere fatto rispettare, se è necessario, anche **contro la volontà degli stati**.

In questa prospettiva si colloca anche la **Dichiarazione universale dei diritti umani** che è approvata e sottoscritta dagli stati, ma è al di sopra degli stati. Essa, che si presenta come una **istituzione di diritto positivo** in quanto approvata dai rappresentanti della comunità internazionale, può essere invocata anche contro il suo stesso stato da ciascun individuo che non vede più discendere il proprio diritto dalla cittadinanza (ovvero dall'appartenenza a uno stato), ma, innanzi tutto, dalla propria appartenenza al genere umano. Il filosofo Norberto **Bobbio** (1909-2004) osserva che «siamo in presenza di una tendenza a costruire il sistema giuridico internazionale non più come un'associazione fra stati, ma come includente, come soggetti di diritto, tutti i cittadini di tutti gli stati. [...] E dunque una parte del potere degli stati nei confronti dei loro cittadini viene loro sottratta e concentrata in **istituzioni internazionali** che provvedono alla tutela dei diritti fondamentali anche contro le autorità dei singoli stati» (N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990).

CHI FA RISPETTARE I DIRITTI UMANI? CRIMINI E TRIBUNALI INTERNAZIONALI

Resta, però, ancora da risolvere la questione che era emersa dalle parole di Hobbes («*covenants without sword are but words*»): quale sarà la “spada” in grado di difendere l'accordo preso fra le nazioni con la Dichiarazione del 1948? Quale istituzione internazionale avrà la forza necessaria per **garantire il rispetto dei diritti umani** e fare in modo che essi non rimangano “soltanto parole”? A queste domande non c'è ancora una risposta convincente e definitiva e sono numerose le **crisi umanitarie** che si compiono sotto lo sguardo di una comunità internazionale che si dimostra spesso impotente. Perché i diritti umani, una volta proclamati, siano anche fatti rispettare è indispensabile che ci sia la forza di **sanzionare** chi li viola. Non dobbiamo dimenticare che sessant'anni fa, quando quei diritti sono stati solennemente proclamati, si era da poco concluso a **Norimberga** (1945-46) il primo processo condotto da un **tribunale internazionale** contro persone accusate di aver violato, non le leggi del proprio paese, ma quelle universali che tutelano la persona umana. **Crimini contro l'umanità**, era il capo di accusa che gravava sugli ex dirigenti della Germania nazista. La medesima accusa che, a **Tokyo**, nello stesso periodo, venne rivolta ai capi del governo e delle forze armate giapponesi responsabili delle stragi compiute in Cina contro la popolazione civile. Molto è stato detto sui limiti di quella giustizia che colpiva solo dalla parte dei vinti e si rivolgeva verso alcuni (tedeschi e giapponesi) e non verso altri (i russi delle stragi di Katyn, per esempio, o gli stessi angloamericani dei bombardamenti di Dresda e di Hiroshima).

Ma è stato proprio il lavoro di quei tribunali che ha reso credibile la dichiarazione di sessant'anni fa. Anche oggi, la buona salute dei diritti umani dipende, in gran parte, dalla capacità della comunità internazionale di darsi istituzioni capaci di sottoporre a processo coloro che li violano. I diritti sono tali quando c'è una legge che li tutela e la legge è efficace quando c'è un giudice che la applica. Lo aveva capito anche un leader del movimento per i diritti degli afroamericani come **Malcolm X** (1925-1965) che in un suo discorso del 1964 diceva: «Se si porta la lotta dei diritti civili al livello dei diritti umani, si può denunciare la situazione dei neri in America davanti ai paesi delle Nazioni Unite. Si può portarla davanti all'Assemblea generale. Si può portare lo Zio Sam davanti al Tribunale del Mondo. L'unico livello in cui si può fare è il livello dei diritti umani. I diritti umani sono qualcosa con cui sei nato, sono i diritti che ti ha dato Dio. I diritti umani sono i diritti riconosciuti da tutte le nazioni della Terra» (Malcolm X, *Speech in Cleveland, Ohio, April 3, 1964*). Ricordare queste parole a sessant'anni dalla Dichiarazione universale, nei giorni in cui un “nero in America”, figlio di un immigrato africano, è diventato presidente degli Stati Uniti, è un contributo alla fiducia.

ARTICOLI DI APPROFONDIMENTO

- Antonio Cassese, **Le colpe del passato**, la Repubblica, 22 ottobre 2008 <http://www.pbmstoria.it/giornali4546>
- Anthony Lewis, **Bush e la tortura**, La Rivista dei Libri, giugno 2008 <http://www.pbmstoria.it/giornali4547>
- Pierre Sané, **Gli inseparabili diritti umani**, Le Monde diplomatique, maggio 2008 <http://www.pbmstoria.it/giornali4551>
- Roberto Esposito, **La sfera dei principi tradita dall'Occidente**, la Repubblica, 22 febbraio 2008 <http://www.pbmstoria.it/giornali4550>
- Eduardo Galeano, **È soltanto una dichiarazione**, il manifesto, 22 marzo 2002 <http://www.pbmstoria.it/giornali4548>

DOCUMENTI CORRELATI

- Silvio Ferrari, **Monoteismi e diritti umani: il caso dell'islam** http://brunomondadoristoria.it/fonti4552_novecento_8
- Norberto Bobbio, **Sul fondamento dei diritti dell'uomo** http://brunomondadoristoria.it/fonti4549_novecento_8

TESTO DI ALESSANDRA BLASI

Alessandra Blasi è una giovane ricercatrice, esperta in Diritti umani. Collabora con l'AIT, Asian Institute of Technology di Bangkok (www.ait.ac.th), che si occupa, tra l'altro, di sviluppo sostenibile. È una delle autrici di *Freedom. Diritti umani e formazione civile*, EsBM 2007.

Il vincitore del premio Nobel per la pace Muhammad Yunus.

IL DIRITTO AL CREDITO

MAKE POVERTY HISTORY:

I dati raccontano che almeno un miliardo di persone tra le più povere della Terra riceve soltanto lo 0,2% del credito mondiale, mentre appena il 2% dei 500 milioni di microimprese attive nel mondo ha accesso al credito. Secondo l'UNDP, il Programma di Sviluppo Onu, il 95% del credito erogato su scala mondiale va a finire nelle tasche del 20% più ricco della popolazione.

Un bel paradosso: la necessità di accesso al credito dovrebbe essere prerogativa dei più poveri, eppure **nei circuiti finanziari istituzionali non si riceve credito senza garanzie patrimoniali**. Nella cornice teorica del libero mercato, infatti, l'unica concezione del "fare business" è quella di promuovere attività a fine di lucro con lo scopo ultimo di massimizzare il profitto. Così, nell'approccio economico tradizionale, circa tre miliardi di persone bisognose sono esclusi dai circuiti di credito finanziario, esclusione che rappresenta un ulteriore ostacolo allo sviluppo di quelle piccole attività imprenditoriali che sono fondamentali per poter uscire dalla condizione di indigenza.

In questo contesto l'economista indiano Amartya Sen, premio Nobel per l'economia nel 1998, ha esposto la sua teoria della microfinanza - concessione di credito accompagnata da servizi di supporto alla microimpresa - che pone il **diritto al credito nella lista di diritti umani** e intende il finanziamento creditizio erogato ai più poveri non più come intervento caritativo, bensì come possibilità di auto-sviluppo al di fuori dei meccanismi di dipendenza.

Il **microcredito** si caratterizza in questo modo come strumento di *social lending* (o *social business*) sorretto da un mercato di piccoli investitori che erogano prestiti di solidarietà per iniziative economiche di piccola entità. Una metodologia che bilancia l'approccio filantropico con l'azione economica, non più finalizzata all'accumulo dei

dividendi, ma a un vero e proprio investimento sui poveri volto alla creazione di beneficio sociale. In fondo, permettere agli individui di creare la propria autonomia economica e lavorativa uscendo dal ciclo della povertà grazie alla crescita dell'*income* e alla promozione delle abilità è il **primo degli Obiettivi di sviluppo del Millennio**.

SOLIDARIETÀ PER I NON BANCABILI

L'essenza del microcredito si basa, quindi, sul famoso detto di Confucio "non dare il pesce, insegna a pescare": consiste, cioè, nel concedere **piccoli finanziamenti ai cosiddetti soggetti non bancabili** (individui accomunati dall'esigenza di servizi finanziari e da un basso potere d'acquisto) per favorirne la realizzazione delle opportunità, stimolando l'attività produttiva, la responsabilità individuale e affiancando così gli interventi di cooperazione internazionale.

I finanziamenti erogati permettono, infatti, ai beneficiari di **avviare piccoli progetti di imprenditoria**, consentendo l'acquisto di beni, attrezzature o bestiame, a sostegno di attività volte a dare autonomia alle persone o ai gruppi finanziati. Ciò ha un impatto significativo sul sostentamento dell'economia domestica e sull'incremento del reddito che, nei casi più fortunati, viene reinvestito nell'attività produttiva. Solitamente, poi, i microimprenditori coinvolgono nelle loro piccole attività i familiari e altri membri della propria comunità, favorendo lo sviluppo locale e il miglioramento delle condizioni di vita della comunità intera.

In tal senso, il microcredito rappresenta uno strumento innovativo per la **crescita economica locale dei paesi poveri**, utile all'avvio di un processo di trasformazione verso condizioni di maggiore sostenibilità economica e verso l'affrancamento dalla povertà, laddove il credito bancario istituzionale non è accessibile e il reddito delle comunità deriva soprattutto dall'economia informale di

piccole attività imprenditoriali.

Nelle esperienze attuali di microcredito, la media del credito concesso da banche etiche, ONG, agenzie di sviluppo della cooperazione e organismi intergovernativi non supera i 100 dollari, e i **beneficiari dei microprestiti sono per l'84% donne, disabili e contadini.**

Nel 2005, Anno internazionale del microcredito, circa 66 milioni di famiglie hanno avviato piccole attività grazie a tale sistema di finanziamento e, nonostante il microcredito si caratterizzi come sistema di prestiti senza garanzie, nelle esperienze accumulate finora l'insolvenza è minima, con una percentuale del recupero dei crediti che si aggira intorno al 100%.

MADE IN BANGLADESH: IL MODELLO DA IMITARE

Il microcredito non nasce dalle intuizioni dell'economia occidentale, ma nel lontano Bangladesh grazie all'iniziativa dell'economista Muhammad **Yunus**, che negli anni settanta ha creato l'ormai famosa **Grameen Bank** - circa 3.300.000 clienti ad oggi - con l'intento di **erogare prestiti ai più poveri** e risollevarne l'economia del paese colpito dalla carestia nonostante gli aiuti internazionali. Yunus, mosso dalla convinzione che l'accesso al credito sia un diritto e che l'eradicazione della povertà possa influire sulle condizioni di vita, la dignità e l'autonomia degli individui, si è impegnato e si impegna tuttora contro il discriminatorio sistema finanziario degli istituti di credito che rifiuta la gente povera e soprattutto le donne (le quali oggi costituiscono il 95% dei 2 milioni di persone finanziate dalla Grameen Bank), erogando **prestiti a tassi bassi e differenziati, ma soprattutto basati su garanzie personali anziché patrimoniali.** Dalla sua fondazione, i prestiti concessi dalla banca superano i 5 miliardi di dollari, e dal 1995 la Grameen Bank utilizza per i finanziamenti i depositi degli stessi azionisti.

IL MICROCREDITO DEL NUOVO MILLENNIO

A testimonianza del suo buon funzionamento, l'iniziativa si è estesa nella creazione della **Grameen Telecom**, una *not-for-profit* dedicata alla popolazione rurale che ha fornito di telefoni cellulari i villaggi, in particolare le donne indigenti, e ha l'obiettivo generale di garantire i **servizi di base e l'accesso ai servizi di telecomunicazione** ai villaggi, creare una nuova possibilità di guadagno e portare il potenziale offerto dall'informazione per emanciparsi. Oggi, l'80% delle famiglie povere bengalesi ha accesso al microcredito e, secondo uno studio della Banca mondiale, il 5% dei richiedenti prestiti della Grameen Bank si affranca dalla povertà ogni anno.

Il sistema, rivelatosi di successo, è stato poi esportato in altri paesi in via di sviluppo, i quali hanno attivato programmi di concessione di crediti, poiché la filosofia Grameen, come scrive Yunus, non è vissuta dai governi locali «come una minaccia o una nuova forma di colonialismo, ma piuttosto ci considerano compagni di strada, alleati nella lotta contro la povertà».

Il meccanismo del microcredito ha, inoltre, ottenuto il riconoscimento di istituzioni mondiali quali Banca mondiale, Fondo monetario internazionale e Nazioni unite,

PERLASTORIA AREA INSEGNANTI

DIRITTI UMANI. DOSSIER CON DOCUMENTI

A cura di Giuseppe Barreca

- **Diritti negati e violenza contro le donne**
- **Migranti nel XXI secolo**
- **Il diritto alla libertà di opinione e di espressione**
- **Violenze sui bambini e violazione dei diritti dei minori**
- **Il diritto al cibo**

[vai al sito brunomondadoristoria.it](http://vai.al.sito.brunomondadoristoria.it)

che nel **Microcredit Summit di Washington del 1997** hanno stabilito l'obiettivo di supportare con programmi di microcredito circa 100 milioni di famiglie entro il 2052.

IL MICROCREDITO SI FA CON UN CLICK

Nell'ottobre 2005, in sintonia con le nuove tendenze, è nato **Kiva** (che significa "accordo" o "unità" in lingua swahili) come nuovo intermediario tra chi ha bisogno di finanziamenti e chi può investire, per il microcredito *peer-to-peer* sul web. **Kiva.org** ha creato un **mercato per il microcredito online** in cui i prestatori conferiscono piccole somme, a partire da un minimo di 16 euro, per contribuire con **microprestiti** a finanziare progetti di richiedenti con limitate possibilità economiche provenienti dai paesi del Sud del mondo. Il successo dell'iniziativa è reso evidente dal fatto che tutti i progetti presenti sul sito vengono di volta in volta finanziati e le somme prestate sono state sempre interamente restituite. Il prestito non è in alcun modo garantito e le somme prestate mediante Kiva non danno diritto a remunerazione degli interessi; tuttavia, dal 2007 le istituzioni di microfinanza locale che fanno da intermediari con i beneficiari dei prestiti devono pagare una commissione del 2% - necessaria per coprire i costi di gestione - che può, però, essere recuperata con l'applicazione di tassi di interesse a chi riceve il prestito.

IL SERVIZIO DI EBAY

Il servizio **MicroPlace di eBay**, lanciato nell'ottobre 2007 e aperto per il momento soltanto ai residenti negli Stati Uniti, rappresenta un'ulteriore evoluzione in termini di sostenibilità del prestito: senza alcun guadagno per eBay, selezionando il paese cui destinare il finanziamento e una istituzione locale di microfinanza, è possibile contribuire con investimenti di 50-100 dollari a sostenere un'attività imprenditoriale in un paese in via di sviluppo. Ferma restando l'assenza di garanzia per quanto riguarda la restituzione del capitale investito, questo viene rimborsato con un tasso di interesse compreso tra l'1 e il 4% annuo che genera profitto per il prestatore.

DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

PREAMBOLO *Considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo;*

Considerato che il disconoscimento e il disprezzo dei diritti dell'uomo hanno portato ad atti di barbarie che offendono la coscienza dell'umanità e che l'avvento di un mondo in cui gli esseri umani godano della libertà di parola e di credo e della libertà dal timore e dal bisogno è stato proclamato come la più alta aspirazione dell'uomo;

Considerato che è indispensabile che i diritti dell'uomo siano protetti da norme giuridiche, se si vuole evitare che l'uomo sia costretto a ricorrere come ultima istanza, alla ribellione contro la tirannia e l'oppressione;

Considerato che è indispensabile promuovere lo sviluppo di rapporti amichevoli tra le Nazioni;

Considerato che i popoli delle Nazioni Unite hanno riaffermato nello Statuto la loro fede nei diritti fondamentali dell'uomo, nella dignità e nel valore della persona umana, nell'eguaglianza dei diritti dell'uomo e della donna, e hanno deciso di promuovere il progresso sociale e un miglior tenore di vita in una maggiore libertà;

Considerato che gli Stati membri si sono impegnati a perseguire, in cooperazione con le Nazioni Unite, il rispetto e l'osservanza universale dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali;

Considerato che una concezione comune di questi diritti e di questa libertà è della massima importanza per la piena realizzazione di questi impegni;

L'ASSEMBLEA GENERALE

PROCLAMA *LA PRESENTE DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI DELL'UOMO come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo e ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne, mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto tanto fra i popoli degli stessi Stati membri, quanto fra quelli dei territori sottoposti alla loro giurisdizione.*

Articolo 1 *Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.*

Articolo 2 *1) A ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.*
2) Nessuna distinzione sarà inoltre stabilita sulla base dello statuto politico, giuridico internazionale del paese o del territorio sia indipendente, o sottoposto ad amministrazione fiduciaria o non autonomo, o soggetto a qualsiasi limitazione di sovranità.

Articolo 3 *Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza della propria persona.*

Articolo 4 *Nessun individuo potrà essere tenuto in stato di schiavitù o di servitù; la schiavitù e la tratta degli schiavi saranno proibite sotto qualsiasi forma.*

Articolo 5 *Nessun individuo potrà essere sottoposto a tortura o a trattamento o a punizioni crudeli, inumane o degradanti.*

Articolo 6 *Ogni individuo ha diritto, in ogni luogo, al riconoscimento della sua personalità giuridica.*

Articolo 7 *Tutti sono eguali dinanzi alla legge e hanno diritto, senza alcuna discriminazione, a una eguale tutela da parte della legge. Tutti hanno diritto a una eguale tutela contro ogni discriminazione che violi la presente Dichiarazione come contro qualsiasi incitamento a tale discriminazione.*

Articolo 8 *Ogni individuo ha diritto a un'effettiva possibilità di ricorso a competenti tribunali nazionali contro atti che violino i diritti fondamentali a lui riconosciuti dalla costituzione o dalla legge.*

Articolo 9 *Nessun individuo potrà essere arbitrariamente arrestato, detenuto o esiliato.*

DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

- Articolo 10** *Ogni individuo ha diritto, in posizione di piena uguaglianza, a una equa e pubblica udienza davanti a un tribunale indipendente e imparziale, al fine della determinazione dei suoi diritti e dei suoi doveri nonché della fondatezza di ogni accusa penale gli venga rivolta.*
- Articolo 11** *1) Ogni individuo accusato di un reato è presunto innocente sino a che la sua colpevolezza non sia stata provata legalmente in un pubblico processo nel quale egli abbia avuto tutte le garanzie necessarie per la sua difesa.*
2) Nessun individuo sarà condannato per un comportamento commissivo o omissivo che, al momento in cui sia stato perpetrato, non costituisca reato secondo il diritto interno o secondo il diritto internazionale. Non potrà del pari essere inflitta alcuna pena superiore a quella applicabile al momento in cui il reato sia stato commesso.
- Articolo 12** *Nessun individuo potrà essere sottoposto a interferenze arbitrarie nella sua vita privata, nella sua famiglia, nella sua casa, nella sua corrispondenza, né a lesioni del suo onore e della sua reputazione. Ogni individuo ha diritto a essere tutelato dalla legge contro tali interferenze o lesioni.*
- Articolo 13** *1) Ogni individuo ha diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato.*
2) Ogni individuo ha diritto di lasciare qualsiasi paese, incluso il proprio, e di ritornare nel proprio paese.
- Articolo 14** *1) Ogni individuo ha il diritto di cercare e di godere asilo dalle persecuzioni in altri paesi.*
2) Questo diritto non potrà essere invocato qualora l'individuo sia realmente ricercato per reati non politici o per azioni contrarie ai fini e ai principi delle Nazioni Unite.
- Articolo 15** *1) Ogni individuo ha diritto a una cittadinanza.*
2) Nessun individuo potrà essere arbitrariamente privato della sua cittadinanza, né del diritto di mutare cittadinanza.
- Articolo 16** *1) Uomini e donne in età adatta hanno il diritto di sposarsi e di fondare una famiglia, senza alcuna limitazione di razza, cittadinanza o religione. Essi hanno eguali diritti riguardo al matrimonio, durante il matrimonio e all'atto del suo scioglimento.*
2) Il matrimonio potrà essere concluso soltanto con il libero e pieno consenso dei futuri coniugi.
3) La famiglia è il nucleo naturale e fondamentale della società e ha diritto a essere protetta dalla società e dallo Stato.
- Articolo 17** *1) Ogni individuo ha il diritto ad avere una proprietà sua personale o in comune con altri.*
2) Nessun individuo potrà essere arbitrariamente privato della sua proprietà.
- Articolo 18** *Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione tale diritto include la libertà di cambiare religione o credo, e la libertà di manifestare isolatamente o in comune, e sia in pubblico che in privato, la propria religione o il proprio credo nell'insegnamento, nelle pratiche, nel culto e nell'osservanza dei riti.*
- Articolo 19** *Ogni individuo ha diritto alla libertà di opinione e di espressione incluso il diritto di non essere molestato per la propria opinione e quello di cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo a frontiere.*
- Articolo 20** *1) Ogni individuo ha diritto alla libertà di riunione e di associazione pacifica.*
2) Nessuno può essere costretto a far parte di un'associazione.
- Articolo 21** *1) Ogni individuo ha diritto di partecipare al governo del proprio paese, sia direttamente, sia attraverso rappresentanti liberamente scelti.*
2) Ogni individuo ha diritto di accedere in condizioni di eguaglianza ai pubblici impieghi del proprio paese.
3) La volontà popolare è il fondamento dell'autorità del governo; tale volontà deve essere espressa attraverso periodiche e veritiere elezioni, effettuate a suffragio universale eguale, e a voto segreto, o secondo una procedura equivalente di libera votazione.
- Articolo 22** *Ogni individuo, in quanto membro della società, ha diritto alla sicurezza sociale, nonché alla realizzazione, attraverso lo sforzo nazionale e la cooperazione internazionale e in rapporto con l'organizzazione e le risorse di ogni Stato, dei diritti economici, sociali e culturali indispensabili alla sua dignità e al libero sviluppo della sua personalità.*

DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

- Articolo 23** 1) Ogni individuo ha diritto al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro e alla protezione contro la disoccupazione.
- 2) Ogni individuo, senza discriminazione, ha diritto a eguale retribuzione per eguale lavoro.
- 3) Ogni individuo che lavora ha diritto a una remunerazione equa e soddisfacente che assicuri a lui stesso e alla sua famiglia una esistenza conforme alla dignità umana e integrata, se necessario, da altri mezzi di protezione sociale.
- 4) Ogni individuo ha diritto di fondare dei sindacati e di aderirvi per la difesa dei propri interessi.
- Articolo 24** Ogni individuo ha diritto al riposo e allo svago, comprendendo in ciò una ragionevole limitazione delle ore di lavoro e ferie periodiche retribuite.
- Articolo 25** 1) Ogni individuo ha diritto a un tenore di vita sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della sua famiglia, con particolare riguardo all'alimentazione, al vestiario, all'abitazione, e alle cure mediche e ai servizi sociali necessari; e ha diritto alla sicurezza in caso di disoccupazione, malattia, invalidità, vedovanza, vecchiaia o in ogni altro caso di perdita dei mezzi di sussistenza per circostanze indipendenti dalla sua volontà.
- 2) La maternità e l'infanzia hanno diritto a speciali cure e assistenza. Tutti i bambini nati nel matrimonio o fuori di esso, devono godere della stessa protezione sociale.
- Articolo 26** 1) Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.
- 2) L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.
- 3) I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli.
- Articolo 27** 1) Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico e ai suoi benefici.
- 2) Ogni individuo ha diritto alla protezione degli interessi morali e materiali derivanti da ogni produzione scientifica, letteraria e artistica di cui egli sia autore.
- Articolo 28** Ogni individuo ha diritto a un ordine sociale e internazionale nel quale i diritti e le libertà enunciati in questa Dichiarazione possano essere pienamente realizzati.
- Articolo 29** 1) Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità, nella quale soltanto è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità.
- 2) Nell'esercizio dei suoi diritti e delle sue libertà, ognuno deve essere sottoposto soltanto a quelle limitazioni che sono stabilite dalla legge per assicurare il riconoscimento e rispetto dei diritti e delle libertà degli altri e per soddisfare le giuste esigenze della morale, dell'ordine pubblico e del benessere generale in una società democratica.
- 3) Questi diritti e queste libertà non possono in nessun caso essere esercitati in contrasto con i fini e i principi delle Nazioni Unite.
- Articolo 30** Nulla nella presente Dichiarazione può essere interpretato nel senso di implicare un diritto di un qualsiasi Stato, gruppo o persona di esercitare un'attività o di compiere un atto mirante alla distruzione di alcuni dei diritti e delle libertà in essa enunciati.

Lezione d'autore

Uno spazio per riflettere con studiosi e autori di manuali su questioni storiche di particolare interesse

TESTO DI MATTEO CADARIO

Matteo Cadario, dottore di ricerca e docente di archeologia e storia dell'arte romana presso l'Università degli Studi di Milano, è autore di una monografia sulle statue loriccate (*La corazza di Alessandro. Loricati di tipo ellenistico dal IV secolo a.C. al II secolo d.C.*, LED, "Il Filarete", 218, Milano 2004); si occupa prevalentemente di questioni riguardanti la scultura e l'iconografia nel mondo greco e romano e di memoria del mondo antico in quello moderno.

MUNERA GLADIATORIA. LA FASCINAZIONE DELLA MORTE NELLA CULTURA ROMANA



Monumento funerario proveniente da Porta Stabia a Pompei, con *munus gladiatorium*: processione, duelli tra gladiatori e *venationes* (Napoli, Museo Archeologico Nazionale).

PIACERE, CRUDELTÀ E MITO

Nel libro di epigrammi intitolato *De spectaculis* e dedicato all'inaugurazione del **Colosseo** (80 d.C.), **Marziale** (40-103 d.C. ca.) descrive nel dettaglio alcuni momenti dei grandiosi giochi che l'imperatore **Tito** (39-81 d.C.) aveva offerto al popolo romano. Pur trattandosi di componimenti d'occasione, il poeta sembra condividere realmente lo **stupore** e il **piacere** degli spettatori di fronte a scene che oggi appaiono il frutto di una **crudeltà** insieme letale e raffinata.

Marziale, *De spectaculis*, 21

L'epigramma descrive il supplizio di un condannato *ad bestias*, costretto a vestire i panni di Orfeo e sbranato, infine, dalle belve, al contrario di quanto accade nel racconto mitico, in cui il cantore trace ammansisce le belve con la sua voce. Il genere letterario induce Marziale a costruire tutto il componimento in modo da concluderlo con una *pointe* comica. La citazione finale prova che l'intento di questi supplizi era proprio la rievocazione del mito.

L'arena ti ha mostrato, o Cesare, tutto quello che secondo la leggenda il Rodope ammirò nello spettacolo di Orfeo. Si mossero lentamente le rocce, corse una meravigliosa selva simile al giardino delle Esperidi. Si vide anche mescolata al bestiame ogni stirpe di fiere, e una moltitudine di uccelli si vide volare sopra il poeta. Questi morì però sbranato da un orso ingrato. Solo questo avvenimento ha contraddetto la leggenda.

Il **mito**, le cui immagini non mancavano mai nel mondo romano, acquistò nell'anfiteatro Flavio una concretezza nuova e cruenta nei supplizi dei condannati a morte, chiamati a rievocare il folle volo di **Icaro**, la punizione di **Prometeo** o l'incantamento delle belve più feroci da parte di **Orfeo**. I commenti arguti e divertiti di Marziale di fronte ai tormenti più bizzarri pongono così lo storico di fronte all'autorappresentazione soddisfatta di una società che aveva trasformato la morte e il dolore in *entertainment* e in cui uomini e donne, liberi e schiavi, si recavano ai **ludi** proprio con la curiosità di vedere il maggior numero di persone e animali **combattere** e **morire** in forma insolita.

LE ORIGINI DEI MUNERA GLADIATORIA

È difficile comprendere questo aspetto di una società della cui cultura spesso ci riteniamo eredi. Le origini stesse della gladiatura sono discusse, anche se oggi si tende a credere che la pratica del duello tra gladiatori (schiavi e/o prigionieri di guerra) nacque in **ambito campano** (Capua, Pompei, Nola) nel contesto dei **ludi** funebri e quindi in intima connessione con la celebrazione del defunto. Solo in seguito i *munera gladiatoria* si diffusero anche a **Roma**, per diventare nel **I secolo a.C.** uno dei simboli stessi dello "stile di vita" romano. Furo-no, poi, esportati anche nelle province come una delle

principali e più costose attrazioni che i magistrati cittadini offrivano al popolo. Nel frattempo, i giochi avevano trovato anche un edificio appropriato, l'**anfiteatro**, con le **gradinate** (*cavea*) disposte intorno all'**arena** ellittica dove si combatteva, e si erano trasformati in uno spettacolo più complesso comprendente anche le **cacce** (*venatio*) e le **condanne a morte**. I *ludi* si aprivano, dunque, con la processione in cui sfilavano le statue degli dei, iniziavano la mattina con la *venatio*, proseguivano a mezzogiorno con le esecuzioni dei condannati *ad bestias* (*damnatio ad bestias*) e si concludevano nel pomeriggio con i duelli tra gladiatori.

IL SUCCESSO DEI MUNERA: RAGIONI POLITICHE

Le iscrizioni graffite sui muri che annunciavano lo svolgimento dei *ludi* dimostrano che l'**attesa** era spasmodica e la **partecipazione** tale da degenerare in zuffe anche tra il pubblico, come avvenne a Pompei nel 62 d.C., quando gli spettatori locali si scontrarono con quelli nucerini, uccidendone molti e costringendo il senato di Roma a "squalificare" l'anfiteatro locale per i successivi dieci anni (la rissa è raffigurata in un affresco pompeiano commissionato da un proprietario di casa amante dei giochi e, forse, soddisfatto della lezione impartita alla città vicina).

I tentativi di interpretazione più convincenti del fenomeno dei *munera gladiatoria* ne hanno spiegato il successo iniziale in età repubblicana con il favore di cui godevano negli **ambienti militari**, che apprezzavano molto gli aspetti "tecnici" dei duelli (addestramento e qualità schermistiche dei gladiatori), mentre la loro fortuna successiva è stata letta soprattutto in chiave **politica**: l'anfiteatro divenne, infatti, l'edificio in cui l'imperatore e le *élites* locali cercavano il **consenso popolare**, offrendo esibizioni memorabili, e la folla concedeva o negava il consenso a seconda della propria soddisfazione. Nei piccoli centri l'of-



Il Colosseo, Roma

ferta di un *munus* eccezionale garantiva il successo alle elezioni, ma anche a Roma l'imperatore verificava così la sua popolarità. I settori più "conservatori" della società (Cicerone nelle *Tusculanae Disputationes*, Plinio il Giovane nel *Panegirico di Traiano*, 33) elogiavano, inoltre, la **disciplina** dei gladiatori, dei quali si apprezzava la capacità di affrontare la morte senza un gemito, educando così il popolo, formato idealmente da cittadini/soldati, a fare lo stesso.

Le esibizioni di **belve esotiche**, usate nelle cacce e nelle condanne *ad bestias*, confermavano, invece, il **carattere universale** del dominio di **Roma**, l'unica città dove era possibile far affluire migliaia di animali feroci da ogni parte del mondo conosciuto. Nella spettacolarizzazione delle **condanne a morte** mediante il ricorso alle belve e al travestimento mitologico si riconosce, invece, la funzione esemplare della **punizione pubblica** del colpevole, un atto rassicurante per la società le cui regole erano state infrante (questo valeva anche per i **cristiani**, spesso condannati, perché, negando il culto agli imperatori, si riteneva che mettessero in pericolo la coesione dell'impero).

Cicerone, *Tusculanae Disputationes*, II.17.41

Cicerone mostra il profondo disprezzo che molti cittadini romani provavano per i gladiatori, il cui coraggio, proprio perché inaspettato in uomini di condizione servile, lo sorprende positivamente. In effetti, doveva esistere una sorta di codice di comportamento che induceva il gladiatore sconfitto ad accettare di essere sgozzato senza fuggire o lamentarsi.

Penso ai colpi che prendono i gladiatori, che sono gente rovinata dai debiti, o barbari. Quelli che sono addestrati bene preferiscono mille volte esporsi al colpo, piuttosto che evitarlo al prezzo della vergogna. Quante sono le volte in cui si vede che sopra ogni altra cosa essi vogliono la soddisfazione del loro padrone, o del popolo! Quando non si reggono più in piedi dalle ferite, mandano a chiedere al padrone qual è la sua volontà: se è rimasto contento, loro sono pronti a lasciarsi finire. C'è mai stato un gladiatore, anche fra i meno bravi, che si sia lasciato sfuggire un gemito in quei momenti, che abbia mutato espressione del volto? Uno che si sia comportato da vigliacco, non dico davanti all'avversario, ma quando era già stato atterrato? Uno che, caduto a terra, abbia ritirato il collo quando gli era stato ordinato di offrirsi al colpo di grazia? Eccola l'importanza dell'esercizio, della preparazione, dell'abitudine.

Pubblicità a Pompei (da un'iscrizione trovata in città, CIL, IV 3884)

La pubblicità serviva a richiamare il pubblico (in questo caso pagante) nell'anfiteatro. L'annuncio mostra chiaramente che il combattimento tra i gladiatori era il *clou* dello spettacolo, mentre la *venatio* era solo un contorno. Il velario serviva a proteggere gli spettatori dal sole (lo spettacolo durava l'intera giornata).

Venti coppie di gladiatori, di proprietà di Decimo Lucrezio Satrio Valente, flamine perpetuo di Nerone Cesare Augusto, e dieci coppie di gladiatori di proprietà di suo figlio Decimo Lucrezio Valente combatteranno a Pompei dall'8 al 12 aprile. Ci saranno anche la consueta caccia alle fiere e il velario.

Seneca, *Epistulae ad Lucilium*, 7.3-5

Seneca deplora la *damnatio ad bestias* perché i condannati non potevano, né sapevano, come difendersi dalle belve. Le *venationes* che si svolgevano durante la mattinata vedevano, invece, combattere *venatores* professionisti, abituati ad affrontare gli animali.

Per caso ho assistito a una esibizione per pranzo, aspettandomi qualcosa di divertente e rilassante, un'esibizione di fronte alla quale gli occhi di un uomo trovino riposo dal sangue umano. Fu il contrario. I combattimenti precedenti erano stati l'essenza della compassione al confronto. Adesso erano solo omicidi.

Emblema musivo proveniente da una casa di Roma con combattimento tra i gladiatori Astyanax e Kalendio (Madrid, Museo del Prado).



IL SUCCESSO DEI MUNERA: RAGIONI EMOTIVE

Tuttavia, in alcuni autori antichi compaiono spesso giudizi e impressioni che consentono di affiancare alle spiegazioni più strettamente politiche o sociologiche del successo dei giochi anche **ragioni** più “viscerali” ed **emotive**, legate alla tremenda fascinazione della morte “in diretta” e che si possono sintetizzare nel concetto di *voluptas spectandi*, ossia nel “piacere di guardare” provato dal pubblico. Tutti gli spettacoli che si svolgevano nell’anfiteatro avevano, infatti, una dimensione in primo luogo visiva e la **forma ellittica dell’edificio** era stata pensata proprio per esaltare il coinvolgimento degli spettatori, seduti gli uni di fronte agli altri e perciò spinti a condividere ancora di più le proprie emozioni. Le scene più cruente e le urla dei gladiatori o dei condannati, colpendo i sensi, impedivano al pubblico di distogliere lo sguardo, anzi era-

Passio Perpetuae et Felicitatis, 21 (anfiteatro di Cartagine, marzo 203 d.C.)

La *Passio Perpetuae et Felicitatis* è uno dei documenti più antichi e importanti relativi al martirio dei cristiani e in particolare al ruolo delle martiri. Satiro fu ucciso insieme a Perpetua e a Felicità e la descrizione della sua morte mette proprio l’accento sull’aspetto visuale dello spettacolo, di cui il pubblico voleva godere al meglio.

E alla fine dello spettacolo Satiro fu esposto a un leopardo e a causa di un solo morso versò così tanto sangue che la folla, mentre era fatto tornare indietro, a testimonianza di quel secondo Battesimo, gli gridava “salvo e pulito” [...] Quindi, esangue, Satiro fu fatto distendere nel luogo previsto perché gli fosse tagliata la gola insieme agli altri. La folla gridava di volerli vedere al centro dell’arena, per essere con i loro occhi complici dell’omicidio, mentre la spada penetrava nei loro corpi.

no gli stessi spettatori, avidi di emozioni forti, a richiedere costantemente che ogni cosa si svolgesse al centro dell’arena per non perdere alcun dettaglio di un supplizio o di un duello, e in particolare della *iugulatio*, il momento in cui si tagliava la gola ai gladiatori sconfitti che non avevano ottenuto salva la vita. Il congedo (*missio*) era, del resto, concesso loro in base agli **umori della folla**, che diventava in quel momento la vera protagonista dello spettacolo. Dell’imperatore **Claudio** (10 a.C.-54 d.C.) si diceva che amasse particolarmente assistere alla morte dei **reziani**, perché erano gli unici gladiatori a combattere senza elmo, mostrando così il viso nell’istante della morte: il suo comportamento, benché sia presentato da **Svetonio** (*Claudio*, 34.4) come deviante, è indicativo dell’attrazione che la morte nell’arena aveva per il pubblico. Furono, però, soprattutto gli autori cristiani, come **Terulliano** (160-220 d.C. ca.), **Agostino** (354-430 d.C.) e gli *Acta Martyrum*, a riconoscere e a condannare il coinvolgimento profondo degli spettatori nei giochi. La reazione di Alipio, giovane amico di Agostino (*Confessioni*, VI 8), trascinato contro voglia ai *ludi*, ma avvinto senza scampo dallo spettacolo, è la descrizione più efficace della forza di suggestione dei giochi. Anche gli atti di molti martiri (per esempio quelli di Perpetua e Felicità), però, testimoniano vividamente la partecipazione della folla al supplizio, il suo desiderio di vedere ogni dettaglio e di intervenire almeno con gli insulti e il dileggio dei condannati.

LE DECORAZIONI MACABRE NEGLI SPAZI DOMESTICI

L’importanza dell’impatto visuale nel successo dei *munera* è confermata dalla **grande diffusione** delle loro immagini nella società: i duelli dei gladiatori, le scene di caccia e le punizioni dei condannati accompagnavano, infatti, la vita quotidiana dei romani anche fuori dall’anfiteatro ed erano raffigurati ovunque: comparivano sugli oggetti di tutti i giorni (lucerne, piatti e bicchieri) così come sulle tombe, dove ricordavano i giochi offerti dal defunto al popolo. Vere e proprie cronache degli spettacoli, con indicazioni degli esiti dei duelli e dei record statistici dei gla-

Agostino, Confessioni, VI 8

Il passo di Agostino illustra la reazione del giovane Alipio di fronte ai giochi. È una testimonianza preziosa del potere di avvincere che conservavano ancora questi spettacoli nel IV secolo d.C., nonostante, ormai, avessero perso consenso e si avvicinasse la loro proibizione da parte del potere imperiale.

Quando, in un certo istante del combattimento, l’immenso grido del pubblico lo urtò violentemente, Alipio, vinto dalla curiosità, credendosi capace di dominare e sconfiggere ciò che avrebbe visto, qualunque cosa fosse, aprì gli occhi, la sua anima patì una ferita più grave di quella subita dal corpo del gladiatore che aveva voluto guardare, e cadde più miseramente dell’uomo la cui caduta aveva provocato il grido. [...] Vedere il sangue e sorbire la crudeltà fu tutt’uno: né più se ne distolse, ma tenne gli occhi fissi e attinse furore senza avvedersene, mentre godeva della gara criminale e si inebriava di un piacere sanguinario. Non era la stessa persona che era venuta, ma una delle tante fra cui era venuta, un degno compare di chi lo aveva portato. Che dire di più? Guardò, urlò e si entusiasmò.

diatori migliori, erano graffite sui muri degli edifici (così accadeva a Pompei) e, secondo **Petronio** (*Satyricon*, 45), diventavano poi argomento di conversazione a cena. Ciò che colpisce di più è, però, la diffusione di queste immagini nella **decorazione delle case**, di solito nei **mosaici** pavimentali dei triclini usati per i banchetti, ma talvolta persino nelle **camere** da letto. In queste immagini domestiche si nota anche un'insistenza molto maggiore nei dettagli più macabri, come se si volesse rinnovare il godimento provato assistendo ai giochi anche nello spazio privato del convivio, in cui il piacere di guardare le immagini cruenti si accompagnava a quelli del cibo e della conversazione. L'*otium* privato era l'unico momento in cui l'uomo romano poteva lasciarsi andare alla *voluptas* (piacere) ed è forse per questo che le rappresentazioni dei giochi gladiatori inserite negli **spazi domestici** insistono proprio su ferite e zampilli di sangue: esse dovevano intrattenere i convitati durante il banchetto, così come i *ludi* reali li avevano divertiti nell'anfiteatro (e talora aristocratici e imperatori resero ancora più concreto il parallelo facendo accompagnare i propri banchetti da combattimenti gladiatorii ed esecuzioni).

La spiegazione più strettamente politica dei giochi come parte di quel complesso rapporto tra imperatore e popolo, spesso riassunto dalla formula *panem et circenses*, non sembra, dunque, sufficiente per comprendere un fenomeno che aveva radici anche nel ben radicato gradimento nella società del tempo per la visione stessa della violenza. Saranno solo le proteste cristiane, dovute anche al carattere pagano dei giochi, a indurre gli imperatori a proibirli più volte nel corso del IV secolo d.C.



Affresco raffigurante la rissa nell'anfiteatro di Pompei (Napoli, Museo Archeologico Nazionale).

GLOSSARIO

Anfiteatro: edificio consistente in un'arena a forma ovale o circolare e gradinate, nato appositamente per ospitare i combattimenti tra gladiatori. I più antichi anfiteatri furono costruiti in Campania alla fine del II secolo a.C., mentre Roma se ne dotò solo in età augustea.

Colosseo: anfiteatro Flavio, inaugurato nell'80 d.C. dall'imperatore Tito, figlio di Vespasiano.

Damnatio ad bestias: condanna a morte mediante l'offerta del condannato alle belve.

Icaro: personaggio della mitologia, figlio dell'inventore Dedalo e di Naucrte, una schiava del re cretese Minosse. Fuggendo da Creta con ali fatte di penne e cera, non seguì il consiglio del padre di non volare troppo alto e volò vicino al Sole, precipitando in mare.

Editor: magistrato o cittadino che pagava l'organizzazione dei *ludi* e decideva, quindi, se concedere o no la *missio* ai gladiatori sconfitti.

Iugulatio: sgozzamento del gladiatore al quale non era concessa la *missio*.

Ludi: termine che comprende tutti i giochi pubblici: circensi, atletici, gladiatorii e scenici.

Missio: congedo che il gladiatore sconfitto poteva ottenere se aveva ben combattuto.

Munera gladiatoria: giochi gladiatorii.

Orfeo: personaggio della mitologia, poeta e cantore nativo della Tracia, marito di Euridice. Il suo canto ammansiva le bestie feroci.

Prometeo: personaggio della mitologia, titano, amico degli uomini, per i quali trafugò il fuoco. Zeus lo punì facendolo legare a una rupe del Caucaso e ordinando a un'aquila di rodere ogni giorno il suo fegato, che ricresceva di notte.

Panem et circenses: espressione usata da Giovenale (X 81) e ripresa dagli studiosi di storia romana per descrivere il modo in cui gli imperatori si guadagnavano il consenso della popolazione dell'*Urbe*, offrendo spettacoli e cibo gratuitamente.

Reziario: gladiatore privo di elmo e armato di tridente e di rete che usava per catturare l'avversario.

Venatio: spettacolo di caccia alle belve.

Venatores: professionisti specializzati nell'affrontare le belve.

BIBLIOGRAFIA

- A. La Regina (a c. di), **Sangue e arena**, Catalogo della mostra (Roma 2001), Electa, Milano 2001.
- F. Meijer, **Un giorno al Colosseo: il mondo dei gladiatori**, Laterza, Roma-Bari 2004.
- D.G. Kyle, **Spectacles of death in ancient Rome**, Routledge, London, New York 1998.
- L. Jacobelli, **Gladiatori a Pompei**, L'Erma di Bretschneider, Roma 2003.
- M. Papini, **Munera gladiatoria e venationes nel mondo delle immagini**, Memorie dell'Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 2004.

DOCUMENTI RAI SU YOUTUBE

- **Il Colosseo** www.youtube.com/watch?v=iRGowNtN0ts&feature=Playlist&p=B17289A99C2395D2&index=0
- **La vita dei gladiatori** www.youtube.com/watch?v=Uh-oHT21VFY&feature=Playlist&p

Voci dalla classe

Uno spazio per riflettere con studiosi ed esperti di didattica su temi generali che riguardano la vita della scuola

TESTO DI LUCIANO MARIANI

Luciano Mariani, consulente pedagogico e formatore, è da tempo impegnato nella ricerca sugli stili e le strategie di apprendimento e sull'autonomia dello studente. Ha pubblicato materiali trasversali come *La motivazione a scuola* (Carocci), ed è coautore di *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare* (Collana LEND, La Nuova Italia). Gestisce un sito Internet bilingue (italiano e inglese), www.learningpaths.org, dedicato in modo specifico alle tematiche suddette.

ALLA SCOPERTA DEL CURRICOLO NASCOSTO

Le convinzioni degli insegnanti e degli studenti

PREMESSA: UN "INCIDENTE CRITICO"...

Il popolo inuit vive nella parte settentrionale del Nord America. Ci si riferisce spesso a loro chiamandoli esquimesi, anche se questo è un termine che essi non amano. Durante un incontro tra insegnanti e genitori in una scuola locale, a un certo punto un insegnante (canadese) disse a un genitore inuit: «Suo figlio partecipa bene in classe... interviene molto, fa molte domande». Con sua grande sorpresa, si sentì rispondere: «Oh, mi spiace, mi spiace davvero». C'era stato evidentemente uno scontro di **aspettative**. L'insegnante intendeva lodare la partecipazione dello studente, partendo dalla presunzione che i ragazzi a scuola dovrebbero essere attivi, fare domande, discutere con l'insegnante e i compagni, e così via. Ma il genitore inuit aveva un'idea completamente diversa: per lui, il ruolo dello studente era sostanzialmente di ascoltare, osservare e in tal modo imparare. Non è possibile apprezzare fino in fondo questa posizione se non si tiene presente che il silenzio è tenuto in grande considerazione nella cultura inuit: per esempio, se degli adulti non si conoscono bene, spesso rimangono in silenzio anche se stanno seduti vicini.

LE CONVINZIONI, LA DIMENSIONE NASCOSTA DEL CURRICOLO

Le scuole sono ambienti di apprendimento istituzionalizzato in cui tutti gli "attori", dagli insegnanti agli studenti, dai genitori ai dirigenti, al personale non docente, fanno parte di una **cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento** fatta di atteggiamenti, valori, tradizioni, convinzioni su ciò che significa imparare, insegnare, "fare" lo studente e "fare" l'insegnante. Nello stesso tempo, queste convinzioni costituiscono la parte più profonda e più nascosta del curriculum, quella parte che influenza le sue interpretazioni e la sua realizzazione concreta. La ricerca ha ampiamente dimostrato che ciò che pensano gli studenti e gli insegnanti della **natura di una disciplina**, dei **modi di imparare e insegnare**, e di **se stessi** in quanto discenti o docenti, condiziona in modo cruciale le intenzioni, le decisioni e i comportamenti. Spesso, convinzioni con-

Scheda 1 Descrizioni e/o metafore?

Un modo interessante per sollecitare l'espressione di convinzioni e atteggiamenti consiste nel fornire una serie di affermazioni da completare come **descrizione** e/o come **metafora**. Per esempio:

"Sapere" la mia materia $\begin{cases} \rightarrow \text{significa...} \\ \rightarrow \text{è come...} \\ \rightarrow \text{nel senso che...} \end{cases}$

Insegnante e studente sono in relazione $\begin{cases} \rightarrow \text{nel senso che...} \\ \rightarrow \text{come...} \end{cases}$

Si noti che, offrendo una scelta tra descrizione e metafora, si dà l'opportunità di esprimere stili di apprendimento diversi: una descrizione solleciterà di più persone analitiche, sistematiche, convergenti; una metafora persone più globali, intuitive, divergenti. Le metafore, in particolare, possono essere una fonte molto ricca di rielaborazioni, discussioni e scoperte, nel momento in cui la persona, con l'aiuto e lo stimolo dei colleghi, si sforza di chiarire a sé e agli altri i significati anche più nascosti delle proprie affermazioni.

flittuali tra insegnanti e studenti e tra studenti e studenti sono all'origine di malintesi e mancate convergenze su obiettivi, metodologie e valutazione del lavoro. Il fatto che le **convinzioni profonde** siano per lo più implicite, spesso **inconsapevoli**, e quasi mai portate allo scoperto, le rende ancora più difficili da comprendere e gestire.

Eppure, bastano a volte poche domande per fare emergere e confrontare queste dimensioni nascoste (**Scheda 1**).

LE CONVINZIONI DEGLI INSEGNANTI

Vediamo alcune delle risposte date da un gruppo di insegnanti di materie letterarie.

"Sapere" la mia materia significa...

- muoversi con facilità all'interno della materia, selezionare gli argomenti, collegarli.
- conoscere autori e fatti culturali, saperli contestualizzare e recepirne il messaggio (almeno per quelli che risultano più congeniali, "sentiti" più intimamente), comprendere il linguaggio specifico, individuare le tecniche usate.

"Sapere" la mia materia è come...

- fare un viaggio all'interno di noi stessi.
- possedere una chiave che può aprire molte porte.

In queste risposte è evidente una gamma di convinzioni (o "concezioni epistemologiche") molto variegata: accanto a chi sottolinea i **contenuti** e il **linguaggio** della disciplina e l'**elaborazione cognitiva** delle relative "conoscenze", c'è chi insiste maggiormente sulla **risposta personale**, anche affettiva, e sul **valore formativo** globale dello studio.

Nella stessa ottica, si considerino queste risposte fornite dallo stesso gruppo di insegnanti.

Insegnante e studente sono in relazione nel senso che...

- l'insegnante dà nella misura in cui lo studente è in grado di ricevere.
- si interagisce per raggiungere obiettivi condivisi.
- ci si riconosce come individui portatori di significato.

Insegnante e studente sono in relazione come...

- una guida alpina e la persona che conduce in montagna.
- un adulto e un ragazzo che, con esperienze diverse, percorrono la stessa strada.

Anche in questo caso sembrano delinearci due concezioni diverse (anche se non proprio alternative) dell'apprendimento: da una parte, l'insegnante che "dà" e "conduce", dall'altra, l'insegnante e lo studente **coinvolti in modo interattivo** per raggiungere obiettivi condivisi seguendo percorsi comuni.

Le convinzioni sono, dunque, costituite da un insieme di conoscenze, schemi mentali, idee precostituite, supposizioni, teorie implicite o ingenui

- sulla natura di un **oggetto di studio** (per esempio, una disciplina o area disciplinare);
- sui meccanismi di **apprendimento** e di **insegnamento** (compresi, per esempio, i tipi di compiti e di strategie implicati, i ruoli svolti da studenti e insegnanti, i criteri di valutazione);
- su **se stessi** in quanto "**apprendenti**", cioè su come le caratteristiche della propria personalità condizionano il processo di apprendimento e i suoi risultati.



Scheda 2 La voce degli studenti

Di solito quando devo studiare un argomento che considero noioso o difficile e che magari fa parte di una materia che non è alla mia portata cerco di effettuare uno studio più mnemonico. So che questo metodo è sbagliato perché studiare serve a far funzionare meglio il mio ragionamento però è l'unica soluzione per studiare certi argomenti. (Giovanna, 18 anni)

Non ho trovato modi per studiare argomenti difficili anche perché parto già con l'idea che non ci riesco e quindi ci rinuncio completamente e faccio altro pensando di recuperare col prossimo argomento. (Linda, 15 anni)

Se l'insegnante è capace e in famiglia si ha un supporto, anche solo morale, si è portati a un buon risultato del lavoro (se si unisce lo studio!). (Antonio, 16 anni)

LE CONVINZIONI DEGLI STUDENTI

Gli studenti, al pari degli insegnanti, sono spesso disponibili a svelare il “tesoro nascosto” delle loro convinzioni, a discuterle e a confrontarle in gruppo (Scheda 2).

Si noti che **Giovanna** possiede convinzioni ben radicate su che cosa significhi studiare: ha ben chiara la differenza tra “ragionamento” e “studio mnemonico”, e riconosce i limiti di quest'ultimo, anche se la scelta del metodo (cioè il suo comportamento effettivo) è poi determinata dal suo rapporto con le diverse materie e i diversi argomenti. Da parte sua, **Linda** scopre il lato personale delle sue convinzioni, in questo caso emergono le sue percezioni di competenza negative, che la portano ad un'aspettativa di fallimento e, di fatto, a un comportamento che evita di affrontare il problema; Linda sembra, però, anche consapevole della sua illusione di “recuperare col prossimo argomento”. **Antonio**, infine, si rende conto della rete di rapporti che costituisce il contesto di un buon apprendimento: assegna a ciascuna parte il ruolo che le compete, riconoscendo in modo piuttosto equilibrato l'interazione di fattori quali l'impegno dello studente, la capacità dell'insegnante e il sostegno della famiglia.

FOCUS SULLA STORIA. MA CHI STUDIA STORIA A SCUOLA PENSA COME GLI STORICI?

Uno studio molto interessante condotto dal Prof. Samuel S. **Wineburg** dell'Università di Washington ha messo a confronto i **modi di leggere testi storici** di vario tipo (sia fonti primarie che secondarie) da parte di storici e di studenti di scuola superiore. Sono risultate differenze molto significative, che non attengono tanto alla diversa quantità delle preconoscenze possedute, né alle strategie di lettura e di comprensione testuale, quanto piuttosto alle **convinzioni profonde** su come sono costruiti i testi storici e sul ruolo che il lettore/storico può e deve giocare. Si considerino alcune delle differenze emerse in questo studio, riportate nella **tabella**.

GLI ESPERTI TENDONO A...	GLI STUDENTI TENDONO A...
■ chiedersi che cosa <i>fa</i> il testo (lo “scopo”).	■ chiedersi che cosa <i>dice</i> il testo (i “fatti”).
■ capire sia gli <i>scopi espliciti</i> dell'autore (e il linguaggio che usa per influenzare il lettore), sia le sue <i>presunzioni</i> e i suoi <i>pregiudizi</i> nascosti o inconsapevoli.	■ capire i <i>significati letterali</i> del linguaggio dell'autore.
■ considerare i testi come <i>costruiti</i> da persone che hanno una loro <i>visione</i> degli eventi e del mondo.	■ considerare i testi come <i>resoconti</i> di ciò che è effettivamente accaduto, come <i>descrizioni</i> del mondo neutre e obiettive.
■ <i>prendere in considerazione</i> la scelta delle parole (le connotazioni e le denotazioni) e il tono del discorso.	■ <i>ignorare</i> la scelta delle parole e il tono del discorso.
■ <i>confrontare testi diversi</i> per valutare resoconti differenti dello stesso evento, interessandosi così alle contraddizioni e all'ambiguità.	■ cercare e <i>imparare</i> la “risposta giusta”, risolvendo o ignorando contraddizioni e ambiguità.

Per consentire una maggiore accessibilità, la rivista è disponibile anche in formato word. Richiedetelo alla redazione:
info@brunomondadoristoria.it

Wineburg ha illustrato con una potente metafora queste diverse convinzioni e atteggiamenti: «Gli **storici** studiarono questi documenti come se fosse il pubblico ministero, non si limitarono ad ascoltare le testimonianze ma le sollecitarono attivamente mettendo i documenti l'uno accanto all'altro, localizzando discrepanze, esaminando attivamente le fonti ed immergendosi nelle loro motivazioni conscie e inconscie. Gli **studenti**, invece, si comportarono come giurati, ascoltando pazientemente le testimonianze ed interrogandosi su quanto sentivano, ma incapaci di interrogare direttamente i testimoni o di sottoporli a un controinterrogatorio. Per gli studenti, la fonte dell'autorità era il **testo**, mentre per gli storici erano le **domande** che essi stessi formulavano sul testo».

QUALCHE IMPLICAZIONE... E QUALCHE CAUTELA

In quanto dimensioni nascoste, le convinzioni sono rilevabili soltanto tramite la **raccolta di informazioni** e l'**osservazione dei comportamenti**, ossia ascoltando o leggendo ciò che dicono o scrivono le persone e osservando i loro comportamenti. Dai dati così raccolti si possono poi inferire delle possibili spiegazioni, che non possono, però, costituire ipotesi. In altre parole, le informazioni raccolte, per esempio tramite un **questionario**, devono essere validate correlandole con altre fonti di informazioni, per esempio con **interviste**, **discussioni**, e il confronto delle conoscenze che in proposito hanno persone diverse (studenti, insegnanti, genitori...). Inoltre, le convinzioni sono solo relativamente stabili, nel senso che sono soggette a modifiche in base alle nuove conoscenze ed esperienze delle persone - e questo a maggior ragione nell'età evolutiva.

Infine, è rischioso istituire un rapporto unidirezionale di causa ed effetto tra **convinzioni**, da una parte, e **scelte** o comportamenti, dall'altra. La complessità delle motivazioni umane non permette di prevedere per esempio che, date certe convinzioni, le persone si comporteranno in un certo modo (o viceversa). Occorre non dimenticare il ruolo dei **contesti**, cioè le caratteristiche degli ambienti di apprendimento che possono influire sui comportamenti effettivi di insegnanti e studenti al di là delle loro convinzioni dichiarate.

Pur con queste doverose cautele, portare allo scoperto convinzioni e atteggiamenti, verbalizzarli e socializzarli, vederne il carattere soggettivo e relativo, può aprire importanti spazi di **confronto** e **discussione** in classe. In particolare, una volta esplicitate le proprie convinzioni, può essere più agevole, alla luce di nuove esperienze e della riflessione su di esse, farle evolvere, non in modo forzato ma come il naturale aggiornamento delle proprie percezioni. L'esplorazione del curriculum "nascosto" aumenta così la **consapevolezza** di insegnanti e studenti, mettendoli meglio in grado di rispondere con flessibilità alle richieste degli apprendimenti complessi che la scuola può e deve oggi proporre.

PER SAPERNE DI PIÙ

- Sul sito Internet di Luciano Mariani (www.learningpaths.org) sono disponibili questionari, articoli e materiali di riferimento.
- Il citato articolo di Wineburg ("On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy", **American Educational Research Journal**, vol. 28, n. 3, 1991) è disponibile su Internet all'indirizzo www.history.ucsb.edu/faculty/marcuse/classes/2c/500/91WineburgReadingHistTexts.pdf.
- Attività didattiche a diversi livelli di scolarità si possono trovare in M. Cantoia, **Imparare: in che senso? Esplorare le concezioni dell'apprendimento**, Carocci Faber, Roma 2007.
- Quadri teorici di riferimento e risultati di una ricerca in Italia sono consultabili in S. Pérez-Tello, A. Antonietti, O. Liverta Sempio, A. Marchetti, **Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti**, Carocci, Roma 2005.

UNA LEZIONE MULTIMEDIALE

Con guida pratica all'uso delle risorse di brunomondadoristoria.it

Testo di Lino Valentini

Il professor Valentini insegna storia e filosofia al liceo classico Zucchi di Monza. È collaboratore di *Per la Storia Mail* nelle sezioni "Agenda" e "Vetrina".

L'accesso al sito brunomondadoristoria.it avviene dopo la **registrazione**, che si effettua con pochi e semplici passaggi.

Nel sito, dedicato agli insegnanti, i materiali didattici sono ordinati per **periodo storico**. Le aree a disposizione sono sette: da "Preistoria e prime civiltà" fino a "Il Novecento e il mondo attuale".

Simuliamo una **lezione multimediale di storia contemporanea**: clicchiamo sul pulsante **vai** di "Il Novecento e il mondo attuale (XX-XXI secolo)" e iniziamo il nostro percorso.

Studiamo, come premessa indispensabile, le opportunità didattiche a nostra disposizione, per saperle impiegare consapevolmente preparando una lezione multimediale da proporre alla classe. La pagina offre ben dieci **raggruppamenti di materiali didattici** per sviluppare e approfondire gli eventi e i temi storici di nostro interesse. Questi raggruppamenti non vanno intesi come compartimenti stagni, isolati l'uno dall'altro. Le risorse, infatti, possono e devono essere **combinare e relazionare tra loro**, in molteplici modi differenti, in modo da soddisfare diverse esigenze didattiche. Questo interagire tra i contenuti ci permetterà di produrre percorsi complessi e variegati, in grado di coinvolgere e stimolare la classe.

Ai fini della nostra simulazione, scegliamo di preparare una lezione multimediale sugli argomenti del **nazismo** e della **Seconda guerra mondiale**, tramite una **presentazione in PowerPoint** o un **documento Word**. Saranno necessari, per un'efficace presentazione multimediale, un **computer** con un collegamento a Internet (possibilmente a media-alta velocità), **programmi Office** d'uso comune e un **videoproiettore** collegato al computer.

Per cominciare, possiamo esaminare la sezione **Carte**. Qui troviamo una grande quantità di ottime carte storiche e tematiche, spiegate con adeguate didascalie. Riteniamo importante illustrare, per dare un'immediata forza e chiarezza espositiva alla lezione, la situazione geopolitica dell'Europa degli anni trenta. Per fare questo, per esempio, **selezioniamo la carta La Germania alla vigilia della Seconda guerra mondiale** e la **copiamo** nella nostra presentazione. È possibile fare la stessa operazione con il **testo** della didascalia per poi, magari, modificarlo, aggiungendo o togliendo contenuti, per le nostre finalità didattiche.

Il sito offre anche un efficace **motore di ricerca** interno. Per esempio, scegliendo l'opzione **ricerca avanzata**, possiamo selezionare un **periodo storico** di nostro interesse e un **argomento**, in questo caso "nazismo". Dando queste indicazioni è possibile trovare negli archivi, ordinati per materiali didattici, una molteplicità di risorse riguardanti il tema desiderato. Nel nostro caso abbiamo la possibilità di trovare altre carte, come **Lager nazisti**, **Seconda guerra mondiale: le conquiste dell'Asse fino al 1942** e **Il crollo dell'Asse (1943-45)**.

Decidiamo di proseguire la nostra lezione introducendo il concetto di **totalitarismo**, decisivo per comprendere la potenza della Germania nazista e il suo regime. A questo proposito, possiamo avvalerci efficacemente di diverse risorse presenti nel sito.

Tornando all'area dedicata al periodo storico "Il Novecento e il mondo attuale" possiamo scegliere due presentazioni in **PowerPoint**: **Democrazia, comunismo, fascismi** e **La Seconda guerra mondiale**.

Entrambe le presentazioni hanno **schemi e mappe concettuali** che possono estendere ed arricchire la nostra lezione. I **diagrammi di flusso**, illustrati nelle diapositive, sul modello di stato nazista risultano essere uno strumento grafico molto utile per rappresentare visivamente i nessi concettuali tra gli eventi. Queste mappe possono diventare un possibile modello per costruirne di proprie. Devono insegnare, innanzitutto, a produrre legami logici e causali tra gli avvenimenti e i problemi storici. Può essere utile, quindi, **personalizzare** e adattare le mappe e i diagrammi di una diapositiva della presentazione secondo gli obiettivi conoscitivi della propria lezione, aggiungendone, se è il caso, delle nuove. La nostra lezione sta, così, prendendo una forma più articolata e compiuta, mettendo in relazione **carte, testo e strutture concettuali**.

Altri materiali didattici a nostra disposizione sono i **Dossier con documenti**. Scegliamo il dossier **La repubblica di Weimar (1918-1933)** per raccogliere informazioni riguardanti la nascita e lo sviluppo dell'ideologia nazista. Da qui è possibile selezionare e copiare le parti di testo che riteniamo più interessanti. Una delle principali caratteristiche dei dossier è quella di contenere **parole attive** che rimandano ai **Dizionari** (storia antica, moderna e contemporanea, storiografia). **Testi di dizionario** come **Nazional-socialismo** e **Adolf Hitler**, oppure **documenti storiografici** richiamati dal testo come **L'avvento di Hitler era inevitabile?**, dello stori-

co Martin Broszatz, possono essere utilizzati per approfondire le definizioni e ampliare le fonti storiche.

Una ricca documentazione si trova anche in altre due sezioni: **Fonti** (fonti primarie e storiografia, con introduzioni; nel nostro caso ci sono 14 documenti sul tema del nazismo) e **Percorsi fra storia e attualità**, a loro volta collegati alla sezione **Storia sui giornali**, che contiene una **rassegna stampa** di argomento storico aggiornata due volte alla settimana. Nel nostro caso può essere interessante uno sguardo al percorso [Lo sterminio degli ebrei. Per non dimenticare](#).

Queste risorse permettono di passare con facilità da un tema all'altro. Non solo: gli studenti imparano, così, a uscire da una forma cognitiva nozionistica e chiusa in se stessa per passare a un **uso critico e mediato delle conoscenze**. Passaggio obbligato per formare liberi e consapevoli cittadini.

Continuiamo e concludiamo la preparazione della nostra lezione multimediale. La ricca sezione **Leggere di storia** fa al caso nostro. Qui troviamo molte **recensioni** collegate al tema di nostro interesse, come *Hitler* di Ian Kershaw oppure il *Dizionario dei fascismi*. La lettura

delle recensioni può essere utile per creare testi di nostra produzione e **collegamenti ipertestuali**.

Da non perdere, poi, la possibilità di completare la presentazione del nostro argomento mediante la visione, e magari il dibattito, di un film. Il sito, a questo proposito, nella sezione **Ciak sulla storia**, ne consiglia diversi. Per esempio, sul tema della [Shoah](#) ne troviamo quattro, da *Schindler's list* di Steven Spielberg ad *Arrivederci ragazzi* di Louis Malle. Sintetici riassunti delle trame aiutano a ricostruirne il contesto storico. È anche possibile acquistare online questi libri e Dvd, cliccando sul link che manda al sito [Ibs.it \(Internet bookshop\)](#).

La nostra simulazione si ferma qui. Le risorse web permettono di costruire attivamente un percorso didattico, connettendo in modo creativo una molteplicità di materiali. Per fare tutto questo bastano poche e basilari **competenze informatiche**. L'efficacia di una lezione multimediale dipende dalla nostra capacità di dare unità e organicità comunicativa al percorso prodotto. Il lavoro intende suscitare interessi e stimoli culturali negli allievi, mediante le potenzialità di strumenti ormai familiari al loro modo di ragionare e vedere la vita, senza mai perdere di vista il rigore storico e la coerenza argomentativa.

VADEMECUM INFORMATICO

- **Registrarsi al sito** Dal sito [pbmstoria.it](#), cliccare sul link [Registrali ora](#) e seguire le **chiare istruzioni** per la compilazione dei campi e l'invio del **modulo on line**. La registrazione è **gratuita**; permette l'**accesso a tutti i materiali del sito PBM Storia** e a tutti i servizi offerti dai siti del gruppo, oltre che di ricevere **mensilmente la Newsletter**.
- **Selezionare e copiare carte** Posizionarsi sulla carta, cliccare con il **pulsante destro** del mouse e scegliere il comando [Copia immagine](#) dal menu. Aprire, poi, la pagina di destinazione (una diapositiva in PowerPoint o un file Word) e sempre col pulsante destro, usare il comando [Incolla](#). Nei sistemi operativi Mac OS X è possibile **trascinare direttamente la carta** dalla pagina Internet alla destinazione. Nei sistemi operativi Windows, la stessa operazione produrrà un **collegamento all'immagine**. È pure possibile, usando sempre il menu del pulsante destro, salvarla (comando [Salva immagine](#)) in una cartella del disco.
- **Utilizzare il motore di ricerca** Il motore di ricerca si trova in alto a sinistra della pagina del sito. È possibile effettuare una ricerca **semplice**, digitando il termine desiderato, o una ricerca **avanzata**. Con questa modalità è possibile trovare un preciso oggetto, filtrandolo tra i **periodi storici, gli argomenti, i materiali didattici** e i **luoghi**. I quattro parametri possono essere variamente combinati insieme.
- **Utilizzare PowerPoint** È un semplice programma che consente di creare presentazioni, articolate in sequenze di diapositive. È molto efficace dal punto di vista didattico, in quanto dà la possibilità di presentare gli argomenti in maniera **multimediale e ipertestuale** collegando tra loro testi, forme grafiche, immagini, animazioni, musiche e filmati, oltre che link a siti web. Tutto questo, se ben strutturato da parte dell'insegnante, ha la forza di catturare l'attenzione e l'interesse degli allievi.
- **Personalizzare una diapositiva in PowerPoint** Per copiare una diapositiva, basta **posizionarsi** su di essa e col pulsante destro del mouse cliccare sul comando [Duplica](#). Una volta creata una copia è possibile intervenire sulle **forme** del diagramma da modificare, digitando il nuovo testo. Per **creare nuove forme e nuovi nessi logici**, basta usare il comando [Forme](#), dal menu [Inserisci](#), e scegliere la più adatta agli scopi.
- **Che cos'è una parola attiva** È un **link iper-testuale**. Il collegamento - riconoscibile generalmente da un colore diverso del testo o da una sottolineatura - ha lo scopo di condurre il lettore verso nuove informazioni (documenti, immagini, grafici ecc.). Si crea così un ipertesto con una fitta rete di connessioni contenutistiche.
- **Fare collegamenti ipertestuali** Per creare un **collegamento ipertestuale** nelle diapositive PowerPoint o in un documento Word, basta selezionare la parola prescelta e dal menu [Inserisci](#) cliccare su [Collegamento ipertestuale](#). Si aprirà un finestra che chiederà di digitare l'indirizzo della pagina web, del file o del segnalibro a cui rimandare il collegamento.
- **POSTILLA** I materiali possono facilmente migrare **da *.pdf (Adobe Acrobat) a *.doc (Word)** con poche semplici operazioni. Basta **selezionare** il testo utile, col pulsante destro del mouse cliccare sul comando [Copia negli appunti](#) o [Copia immagine negli appunti](#) e poi incollare il testo o l'immagine nelle pagine di un file Word. Sul mercato informatico del software esistono programmi gratuiti (*freeware*) che convertono il testo da un formato all'altro. Basta scaricarli da Internet, dopo una semplice ricerca su Google.

Ricordiamo che l'Editore autorizza la riproduzione dei materiali ai soli fini didattici.

SEMINARI TEMI E PROBLEMI DI STORIA MODERNA

I seminari svilupperanno diverse tematiche di storia moderna. Tre gli incontri in programma: Circolazione delle idee e modelli politici in Toscana nel Settecento (12 marzo); Europa e India in età moderna: società, politica e religione (6 aprile); L'umanesimo italiano: approccio storico/approccio erudito (27 aprile). <http://www3.unifi.it>

DOVE	Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Studi storici e geografici, Sala Ovale, via San Gallo 10 - Firenze	QUANDO	12/03/2009 h. 9.30 06/04/2009 h. 9.30 27/04/2009 h. 9.30
-------------	--	---------------	---

CONGRESSO LA CITTÀ E LE RETI

Le giornate di studio, organizzate dall'associazione AISU (Associazione italiana di storia urbana), dal Politecnico di Milano, dall'Università Bocconi e dall'Università degli Studi di Milano Bicocca, verteranno sul tema La città e le reti, queste ultime nel loro significato materiale e immateriale: reti idriche e della mobilità, reti ambientali ed energetiche, reti della conoscenza e dello scambio, reti dell'accoglienza e della solidarietà. <http://www.storiaurbana.it>

DOVE	Milano	QUANDO	19/02/2009-21/02/2009
-------------	---------------	---------------	-----------------------

CONVEGNO ROMA E L'EREDITÀ ELLENISTICA

Il convegno si propone di approfondire i rapporti, le influenze e le rielaborazioni che l'impero romano e la sua civiltà operarono a seguito dei contatti con i regni ellenistici, da essa conquistati, e che costituirono un elemento fondamentale del multiculturalismo di Roma. <http://www.unimi.it>

DOVE	Università degli Studi di Milano, Sala di Rappresentanza, via Festa del Perdono 7 e Palazzo Greppi, Sala Napoleonica, via S. Antonio 10 - Milano	QUANDO	14/01/2009 h. 15.30 16/01/2009 h. 10.00
-------------	---	---------------	--

SEMINARIO LA CENSURA

Censurare la rivoluzione: il controllo della memoria nella Francia del primo Ottocento, è il titolo dell'ultimo incontro di un ciclo di seminari sulla censura che, partito dall'approfondimento della Congregazione dell'Indice nei suoi rapporti con il libero pensiero filosofico e scientifico, affronta ora le questioni della secolarizzazione, con particolare attenzione al periodo successivo alla rivoluzione francese. <http://w3.uniroma1.it>

DOVE	Dipartimento di Studi sulle Società e le Culture del Medioevo, Aula C, piazzale Aldo Moro 5 - Roma	QUANDO	12/01/2009 h. 14.30
-------------	---	---------------	---------------------

SEMINARIO LA STORIA MODERNA TRA RICERCA, COMUNICAZIONE E DIVULGAZIONE

Il Dipartimento di scienze della storia e della documentazione storica dell'Università degli Studi di Milano, in collaborazione con SISEM (Società italiana per la storia dell'età moderna), organizza un seminario con l'obiettivo di indagare il ruolo della storia moderna nella formazione della coscienza civile nel tempo presente. <http://www.lettere.unimi.it/storia/>

DOVE	Università degli Studi di Milano, Sala di Rappresentanza, via Festa del Perdono 7 e Palazzo Greppi, Sala Napoleonica, via S. Antonio 10 - Milano	QUANDO	12/12/2008 h. 14.45 13/12/2008 h. 9.00
-------------	---	---------------	---

CONFERENZA DIRITTI UMANI OGGI. I 60 ANNI DELLA DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

L'evento, promosso dal giornale universitario "360°", ha come obiettivo principale quello di fare il punto sul rispetto e sulla violazione dei diritti umani nel mondo attuale. L'incontro vuole suscitare un dibattito giuridico e culturale fecondo sul tema. Introduce Roberto Pessi; intervengono Natalino Ronzitti, Antonio Baldassarre, Carlo Casini. <http://www.luiss.it/eventi>

DOVE	Luiss Guido Carli, Facoltà di Giurisprudenza, Aula Magna, via Parenzo 11 - Roma	QUANDO	10/12/2008 h.17.30
-------------	--	---------------	--------------------

CONVEGNO 60 ANNI DELLA DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

Il Museo Diffuso della Resistenza, della Deportazione, della Guerra, dei Diritti e della Libertà di Torino, Amnesty International e la Facoltà di Economia dell'Università di Torino organizzano un convegno a conclusione del progetto 2008: un anno per i diritti. Nella prima giornata, presso il Museo, si terranno due sessioni del convegno: Diritti umani: dove siamo arrivati? e Vittime e violazioni dei diritti umani: donne e bambini, con particolare attenzione a Tibet, Messico, Cile e Uganda. La terza e ultima sessione, presso la Facoltà di Economia, sarà Vittime e violazioni dei diritti umani, con particolare attenzione a El Salvador, Cile, Uganda. <http://www.museodiffusotorino.it>

DOVE	Museo Diffuso, palazzo dei Quartieri Militari, Sala Conferenze, corso Valdocco 4/A e Università degli Studi di Torino, Facoltà di Economia, corso Unione Sovietica 218 bis - Torino	QUANDO	10-11/12/2008 h. 9.30
-------------	--	---------------	-----------------------

INCONTRO FILOSOFIA, BIOETICA, LAICITÀ

Incontro su filosofia, bioetica e laicità a proposito del libro di Giovanni Fornero Laicità debole e laicità forte. Il contributo della bioetica al dibattito sulla laicità edito da Bruno Mondadori (2008). Introduce Cesare Pianciola; intervengono, oltre all'autore, Alberto Piazza e Gianni Vattimo. fnism.torino@inrete.it

DOVE	Palazzo Carignano, Sala dell'Unione culturale Franco Antonicelli, via Cesare Battisti 4/b - Torino	QUANDO	10/12/2008 h. 15.30
-------------	---	---------------	---------------------

Il *Rapporto 2007*, elaborato dall'Area programmazione scolastica del Cisem (Centro per l'innovazione e sperimentazione educativa Milano) integrando i dati che annualmente raccoglie sugli studenti di tutte le scuole superiori della provincia di Milano con quelli elaborati dal ministero della Pubblica istruzione, cerca di fornire alcune risposte, ragionate ed empiricamente fondate, sulla situazione della **scuola secondaria di secondo grado** di Milano e del territorio circostante. Ciò che emerge è una situazione caratterizzata da **profondi mutamenti**, rispetto anche solo a un decennio fa.

Il primo rilevante cambiamento è costituito dalla **marcata tendenza alla "licealizzazione"**, cioè a un aumento delle iscrizioni ai licei a scapito degli istituti professionali e soprattutto degli istituti tecnici: quasi uno studente su due si iscrive ad indirizzi liceali, mentre nel 2000 solo poco più del 36% faceva questo tipo di scelta; al contrario, si sono ridotte le iscrizioni agli istituti tecnici (dal 40% al 32%) e, in misura minore, agli istituti professionali (dal 23% a circa il 20%). Molti sono i fattori che possono spiegare questo fenomeno; nel *Rapporto 2007* se ne ipotizzano alcuni.

Innanzitutto, bisogna considerare il peso esercitato dai **mutamenti economici** dell'area milanese, che hanno visto una riduzione degli occupati nel settore industriale manifatturiero a vantaggio di quelli legati ai servizi.

In secondo luogo, non va trascurata la **riforma universitaria**, che ha comportato l'introduzione di due livelli di laurea, di cui il primo triennale. Percepita come più facile, la nuova università ha attirato un maggior numero di studenti, il che ha determinato, probabilmente, anche un incremento di scelte a favore dei licei, cioè degli istituti a esplicita vocazione universitaria. Inoltre, va tenuto conto dell'obbligo del conseguimento di **titoli universitari** per lo svolgimento di attività lavorative per le quali fino a qualche anno fa bastava un diploma di scuola media superiore (per esempio il maestro o l'infermiere): è possibile che questo cambiamento abbia determinato una sorta di "svalorizzazione" dei titoli di studio quinquennali più professionalizzanti.

In questi processi si è, poi, inserita la **riforma del sistema scolastico del 2003**, voluta dall'allora ministro della Pubblica istruzione Moratti, che, introducendo una netta bipartizione dell'istruzione secondaria di secondo grado tra indirizzi liceali e professionali, di fatto, faceva scomparire dall'offerta formativa gli istituti tecnici.

Infine, vi sono due altre ipotesi, meno suffragate da fenomeni documentati, ma quanto meno plausibili. La prima è che la **presenza massiccia di immigrati** negli indirizzi tecnici e professionali possa essere vista dalle famiglie italiane come una situazione che rende più complessi i processi di apprendimento orientandole a iscrivere i figli in scuole nelle quali questa presenza è più contenuta.

L'ultima ipotesi è che siano effettivamente cambiati i **criteri di scelta** delle famiglie: è possibile che si stia diffondendo la consapevolezza che scegliere una scuola superiore precocemente "canalizzante" quando il proprio figlio o la propria figlia ha solo tredici anni sia decisamente prematuro. Ciò, a maggior ragione, in un contesto economico nel quale i conti

nui mutamenti dei profili professionali richiesti dal mercato possono indurre i genitori a considerare una scelta anticipatamente professionalizzante molto pericolosa, dal momento che rischia di "confinare" il ragazzo o la ragazza in un'attività destinata a diventare obsoleta in tempi brevi.

Il secondo mutamento di rilievo è costituito dalla **presenza crescente di studenti di nazionalità non italiana**, che nel primo anno delle superiori della provincia sono ormai uno su dieci, anche se si distribuiscono in modo ineguale, concentrandosi soprattutto negli istituti professionali e tecnici della città di Milano. Infatti, se si esaminano i dati dell'a. s. 2006/07, si osserva che nelle aree fortemente urbanizzate, in particolare nel capoluogo, gli stranieri rappresentano una quota importante nelle classi prime, mentre la loro incidenza è decisamente più contenuta in altre zone della provincia. Inoltre, ogni cento stranieri solo 19,8 scelgono di frequentare un liceo, 35,6 un istituto tecnico e 44,7 un istituto professionale. La **presenza** degli studenti stranieri **non è omogenea** neanche all'interno dei singoli ambiti territoriali e per gli stessi tipi di istituto. Per esempio, nella città di Milano, tra gli istituti tecnici industriali si oscilla tra il 20,7% e il 2,1% di iscritti non italiani alle classi prime, mentre tra gli istituti professionali la forbice va da un massimo del 71% ad un minimo dell'8,5%.

Il terzo elemento rilevante è il **tasso di dispersione** che, a fronte di un aumento della percentuale dei ragazzi e delle ragazze che frequentano le scuole superiori (a livello nazionale nelle età 15-19 anni il tasso di frequenza alle scuole superiori è, infatti, aumentato dal 78,3% del 1994/95 al 92,4% del 2005/06), rimane **elevato**. In provincia di Milano su 100 iscritti alle classi prime delle scuole statali diurne, solo 60 raggiungono la quinta. Dei 40 "scomparsi", nel *Rapporto 2007* si stima che 12 riescano comunque a conseguire un diploma o una qualifica professionale negli istituti professionali o attraverso **altri percorsi formativi** (scuole private, scuole serali o centri di formazione professionale). La percentuale di dispersione stimata nella provincia di Milano, relativa, cioè, a studenti che escono dal sistema scolastico e formativo senza avere ottenuto alcun titolo o qualifica, è, quindi, di circa il 28%.

Il quarto elemento che emerge dal *Rapporto 2007* è la **miglior riuscita scolastica delle studentesse**. Così come accade nei paesi più avanzati e nel resto d'Italia, anche in provincia di Milano le ragazze conseguono risultati decisamente migliori dei ragazzi. Dall'esame dell'**indice di regolarità**, che misura la percentuale di studenti che arrivano in quinta regolarmente, cioè cinque anni dopo l'inizio del percorso di studi, le studentesse prevalgono nettamente sugli studenti con il 58,7% contro il 40,9%. Anche gli **esiti all'esame di stato 2006/07** mostrano che le ragazze conseguono risultati migliori rispetto ai loro compagni maschi: ottiene 60/100, cioè il voto più basso, l'11% delle studentesse contro il 16,7% degli studenti, mentre il 14,4% delle femmine consegue una valutazione finale all'interno della fascia di voto di eccellenza (da 91/100 alla lode), a fronte del 9,5% dei maschi.

Collegato al fenomeno della dispersione è, infine, quello della **selezione** che, in provincia di Milano, **rimane elevata**. Negli anni scolastici considerati nel *Rapporto 2007* (dal 2000/01 al 2006/07) la percentuale di **non promossi** alla fine del primo anno, in media, va dal 10,7% dei licei tecnologici al 37,1% degli istituti professionali alberghieri. Le cose non vanno molto meglio negli anni successivi; per fare solo un esempio, le percentuali di non promozione in terza classe variano dal minimo del 9% dei licei linguistici al massimo del 26,4% degli istituti tecnici industriali. Questo quadro è integrato dalla percentuale degli studenti non promossi che non si reinscrivono allo stesso tipo di scuola: in questo caso il dato più alto è quello dei licei classici (70,1%) e scientifici (68,1%), mentre negli altri indirizzi la media si colloca intorno al 50%. Questi dati indicano che molte scuole superiori utilizzano il **biennio iniziale** (soprattutto la prima) **per riorientare** una parte degli studenti verso altri ordini di scuola, secondo un percorso che è quasi sempre discendente (dai licei, agli istituti tecnici, agli istituti professionali). Inoltre, gli elevati tassi di selezione che troviamo in tutti gli anni del corso di studi della secondaria superiore, unitamente alle percentuali abbastanza contenute di non promozioni in sede di esame di stato (i non diplomati in provincia di Milano sono passati dal 3,6% del 2005/06 al 7,3% del 2006/07, a causa, però, più della reintroduzione del giudizio di ammissione, che ha inciso con il 4,6% di non ammessi, che della non promozione all'esame, che ha interessato solo il 2,7% del totale degli studenti di quinta), consentono di affermare che l'attività valutativa viene "spalmata" nell'arco di tutto il quinquennio e che il **momento conclusivo** del percorso è utilizzato non tanto per selezionare, quanto per costruire una **graduatoria di merito** tra gli studenti.

L'insieme di questi elementi fa emergere l'immagine di **una scuola milanese divisa in due**: da un lato troviamo **scuole d'élite** (liceo classico e scientifico), che accolgono studenti motivati e supportati (culturalmente ed economicamente) dalle famiglie e in cui la selezione è relativamente bassa, ma senza appello, e i risultati finali all'esame di stato di buon livello qualitativo (la percentuale di studenti con punteggio maggiore di 90/100 supera quella degli studenti con la valutazione minima di 60/100); dall'altro, troviamo **scuole in difficoltà** (istituti tecnici e professionali), con classi difficili (molti ripetenti e stranieri, molti studenti poco motivati e poco supportati dalle famiglie), che selezionano parecchio in prima senza che questo porti a risultati soddisfacenti, perché la selezione si ripete drasticamente negli anni successivi e anche le valutazioni dell'esame di stato vedono una prevalenza dei punteggi di fascia bassa.

il meglio
da **"i viaggi di erodoto"**
oggi su brunomondadoristoria.it

29, maggio-settembre 1996, anno 10

Intervista a **Jacques Le Goff**

"I Viaggi di Erodoto", rivista di cultura storica edita da Bruno Mondadori dal 1987 al 2001 sotto la direzione di Alberto De Bernardi (nel comitato scientifico, tra gli altri, Scipione Guarracino, Antonio Brusa, Marcello Flores), ha rappresentato nel tempo un punto di riferimento per il dibattito storico e l'aggiornamento storiografico, ma soprattutto uno strumento "alto" di dialogo continuo tra storia esperta e storia insegnata.

Vogliamo oggi riproporre sul sito brunomondadoristoria.it, in un' apposita sezione, il meglio di questo grande cantiere delle idee, scegliendo tra i moltissimi saggi, interviste, dossier, quello che ancora oggi è vitale, materiale prezioso su cui continuare a riflettere e a interrogarsi.

DELLE NOVITÀ BRUNO MONDADORI, OTTOBRE-NOVEMBRE 2008 SEGNALIAMO:

Rosella Prezzo **VELI D'OCCIDENTE**
Temi, metafore, simboli
Isbn 9788861591264 pp. 152 € 11,00

Ando Gilardi **LO SPECCHIO DELLA MEMORIA**
Fotografia spontanea dalla Shoah a YouTube
Isbn 9788861592551 pp. 144 € 17,00

Peter Steinbach **TESTIMONE NEL FUOCO**
Claus von Stauffenberg e l'attentato a Hitler
Isbn 9788861592575 pp. 112 € 12,00



A cura di
Cristina Rolfini

Redazione
Serena Sironi

Ricerca iconografica
Beatrice Valli

Multimedia Dept.
Lina Gusso

Referenze iconografiche
**Archivio Pearson Paravia
Bruno Mondadori**

Per i passi antologici, per le citazioni, per le riproduzioni grafiche, cartografiche e fotografiche appartenenti alla proprietà di terzi, inseriti in quest'opera, l'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire, nonché per eventuali non volute omissioni e/o errori di attribuzione nei riferimenti.

L'editore autorizza la riproduzione dei materiali ai soli fini didattici.
Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale, o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Una produzione
Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori

www.brunomondadoriscuola.com
<http://brunomondadoristoria.it/>
www.pbmstoria.it

Tutti i diritti riservati
© 2008, Pearson Paravia Bruno Mondadori spa