

PERLASTORIA mail

Strumenti e proposte per il lavoro in classe e l'aggiornamento

Storia sui giornali

La rassegna stampa del mese

A cura di Vittorio Caporrella

Storia in corso

L'Iran, potenza regionale

A cura di Marco Fossati

Lezione d'autore

Come si illustrava la storia nell'arte romana

Testo di Matteo Cadario

La nostra proposta didattica del mese

Lo stato moderno. UdA semplificata

Testo di Amalia Guzzelloni

Bacheca della didattica

L'apprendimento dell'italiano come lingua di studio

Testo di Laura Leonardi e Manuela Santoro

Agenda

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

A cura di Lino Valentini

Vetrina

Novità. Siti e libri

A cura di Lino Valentini



Consulta i siti di didattica della storia della nostra casa editrice

pbmstoria.it

brunomondadoristoria.it

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

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

8 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9583>

Giancarlo Bosetti

Quell'attacco alle classi dirigenti fatto sempre in nome del popolo

Popolo contro élites? Prendendo spunto dall'attuale dibattito politico, Giancarlo Bosetti illustra la centralità della teoria delle élites in tutta la storiografia del Novecento, che mostra come esse siano fondamentali per il progresso sociale delle nazioni

Corriere della Sera

5 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9584>

Dino Messina

Montanelli, antifascista rifiutato

La discussione storica sulla posizione di Indro Montanelli rispetto a fascismo e antifascismo si arricchisce di un nuovo documento autobiografico: Le passioni di un anarco-conservatore, in libreria dal 6 ottobre 2009

The New York Times

4 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9574>

Michael Beschloss

Missile Defense

Nel suo ultimo libro, il giornalista Neil Sheehan analizza la vicenda di Bernard Schriever, generale dell'Air Force statunitense durante la guerra fredda

Corriere della Sera

4 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9573>

Paolo Mieli

L'antisemitismo cristiano ha origini pagane

L'uscita della traduzione italiana del libro Roma e Gerusalemme. Lo scontro delle civiltà antiche, di Martin Goodman, spinge Paolo Mieli ad analizzare il fenomeno dell'antisemitismo nell'impero romano

Il Sole 24 ORE

4 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9585>

Emilio Gentile

La fabbrica dei veri fascisti

La Gioventù italiana del littorio (Gil), con i suoi 8 milioni e 700 mila iscritti, costituiva il nucleo centrale della fascistizzazione giovanile all'interno di un più ampio progetto di pedagogia totalitaria, a sua volta strumento considerato essenziale dal regime

la Repubblica

4 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9571>

Natalia Aspesi

C'era una volta l'India delle favole

L'apertura della mostra sui maharaja indiani presso il Victoria & Albert Museum è l'occasione per riflettere sulle relazioni politiche, economiche e sociali che si creano tra i sovrani indiani e la madrepatria inglese, a partire dal XIX secolo

The Guardian

3 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9572>

Kira Cochrane

Trailblazers: The Early Women Aviators

Il libro di Bernard Marck, Women Aviators, ripercorre le vicende delle prime donne aviatrici all'inizio del XX secolo

La Stampa

3 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9570>

Claudio Gorlier

Quelle Prigioni furono un vangelo dei patrioti

Le mie prigioni di Silvio Pellico può a ragione essere considerato uno dei libri più significativi per la cultura italiana; tuttavia, negli ultimi anni si è persa la consapevolezza del suo valore e della sua attualità

la Repubblica

3 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9569>

Andrea Tarquini

Edelman l'eroe del ghetto

Marek Edelman, da poco scomparso, è stato un personaggio significativo per la storia del XX secolo. Durante la Seconda guerra mondiale fu infatti tra i leader della rivolta degli ebrei nel ghetto di Varsavia, nel 1943

Corriere della Sera

1 ottobre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9567>

Lorenzo Salvia

Scrivere l'Unità d'Italia in dieci parole

Tutte le scuole potranno partecipare al concorso per la realizzazione di uno spot audio-video destinato alle celebrazioni per il centocinquantesimo dell'Unità d'Italia

la Repubblica

30 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9565>

Telmo Pievani

Ecco come Darwin inventò l'evoluzione

Grazie alla lettura dei diari di Charles Darwin è possibile ricostruire come giunse a scoprire i meccanismi che stanno alla base dell'evoluzione degli esseri viventi e a costruire la sua rivoluzionaria teoria. Telmo Pievani, analizzando i Taccuini della trasmutazione, ci spiega il modo in cui Darwin ragionava e metteva alla prova le sue intuizioni scientifiche.

la Repubblica

28 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9566>

Enrico Franceschini

La tragedia di Montezuma ultimo imperatore azteco

Montezuma, l'ultimo imperatore degli aztechi, che si era sottomesso ai conquistadores di Cortez senza opporre resistenza, fu ucciso dal suo popolo – come finora si è creduto – o dai conquistadores stessi? E soprattutto, per quale motivo si arrese agli europei senza combattere?

la Repubblica

27 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9556>

Massimo Novelli

Il museo della crudeltà

A cent'anni dalla morte del criminologo Cesare Lombroso, figura controversa ma indubbiamente di enorme significato per la storia culturale del XIX secolo, apre a Torino un museo a lui dedicato

Corriere della Sera

27 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9555>

Giuseppe Galasso

Così il potere cancella i vinti

In occasione dell'uscita dello studio di David El Kenz, Il massacro nella storia, Giuseppe Galasso riflette sul rapporto che le diverse civiltà hanno avuto con la violenza di massa

The Guardian

26 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9559>

Graham Parry

A Gambling Man: Charles II and the Restoration by Jenny Uglow

La figura di Carlo II d'Inghilterra è al centro del libro di Jenny Uglow, A Gambling Man: Charles II and the Restoration, che propone un ritratto ben riuscito di un sovrano molto significativo per la storia britannica

Avvenire

26 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9558>

Antonio Airò

Ecco i segreti del ghetto di Varsavia

I drammatici eventi avvenuti nel ghetto di Varsavia durante la Seconda guerra mondiale possono godere di nuova attenzione grazie agli studi condotti su fonti fino a oggi poco studiate: i documenti dell'archivio segreto del ghetto

La Stampa

26 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9557>

Giovanni De Luna

La nostra memoria è piena di fratture

Giovanni De Luna recensisce il libro di John Foot, Fratture d'Italia, che si concentra sugli eventi più controversi dell'ultimo secolo di storia italiana e, soprattutto, sul modo in cui questi eventi sono stati recepiti dalla memoria collettiva

Internazionale

26 settembre 2009

<http://www.pbmstoria.it/giornali9564>

Sylvie Caster

Studenti di banlieue

Aubervilliers, periferia di Parigi, una delle banlieue più difficili della Francia: è qui che si svolge il reportage fra gli studenti di un corso professionale

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

A cura di Marco Fossati

L'IRAN POTENZA REGIONALE

Se la data universalmente accolta per indicare la svolta fondamentale nella politica internazionale è il 1989, con la caduta del muro di Berlino, quando ci riferiamo agli equilibri del Medio Oriente gli eventi che hanno innescato i principali cambiamenti vanno collocati un decennio prima, nel 1979, che si apre con la rivoluzione iraniana (il 31 gennaio Khomeinî ritorna a Teheran) e si conclude con l'invasione sovietica dell'Afghanistan (il 25 dicembre l'Armata Rossa entra a Kabul). Due eventi destinati a mutare radicalmente la carta geopolitica della regione e ad avere ripercussioni profonde anche al di là di essa.



L'EPOCA DI KHOMEINÎ

Dall'[occupazione sovietica dell'Afghanistan](#) e dalla resistenza che è stata combattuta contro di essa con il sostegno attivo degli USA e di altre potenze occidentali, è derivato il movimento dei *mugiahiddin* e il rafforzamento dei **signori della guerra** che ne rappresentavano la direzione politica e militare. Le rivalità scatenatesi fra questi ultimi dopo il ritiro dell'Armata Rossa (1989) hanno provocato una guerra civile che ha definitivamente destabilizzato il paese e ha aperto la strada al governo dei *taliban* e, sotto la protezione di questi ultimi, al rafforzamento della rete terroristica di **Al Qaida** (Scheda [L'Afghanistan tra divisioni tribali e fondamentalismo islamico](#)). Dell'instabilità nel paese vicino ha cercato di approfittare il **Pakistan** (Scheda [Pakistan nel cuore dell'islamismo radicale](#)) giocando sulle solidarietà etniche e tribali, sul comune orientamento fondamentalista in campo religioso e sulla benevolenza degli Stati Uniti che non potevano inimicarsi l'unico partner rimasto loro nella regione dopo la caduta del regime dello *shâh* in Iran. Ma è appunto l'**Iran** il perno della **svolta più radicale** che si è realizzata trent'anni fa negli equilibri politici internazionali.

In seguito alla rivoluzione compiutasi nel nome della **rinascita islamica** e dell'*ayatollah Khomeinî* che ne era il simbolo e la guida, si sottraeva alla tradizionale **alleanza occidentale** il paese su cui quella aveva maggiormente contato per pesare nell'intricato e turbolento scenario mediorientale. Questo traumatico cambiamento, inoltre, non avveniva nel rispetto della logica bipolare della [guerra fredda](#) perché la **Repubblica islamica dell'Iran** rimaneva estranea a entrambi gli schieramenti, gelosa della propria autonomia, sia pure al prezzo di un durissimo isolamento internazionale (Scheda [L'Iran nel contesto internazionale](#)). Molte cose sono cambiate nel corso di tre decenni, ma il ruolo dell'Iran continua a essere il centro degli equilibri in Medio Oriente.

COME È CAMBIATO L'IRAN

Il **movimento di protesta** che la scorsa estate ha riempito le strade e le piazze di Teheran e di altre città iraniane per denunciare le irregolarità nel **voto del 13 giugno 2009**, contestando la legittimità della rielezione di **Mahmud Ahmadi-néjad**, ha mostrato una **società iraniana vivace e composita**, tutt'altro che compattamente allineata dietro coloro che oggi la rappresentano. Trent'anni rappresentano più del tempo di una generazione e due terzi degli iraniani di



Lo studio dei testi in una scuola di teologia sunnita a Torbat Jam (Iran).

ARTICOLI DI APPROFONDIMENTO

- Akiva Eldar, **Iran's Nukes in Exchange for Peace**, Haaretz, 6 ottobre 2009
<http://www.pbmstoria.it/giornali9579>
- Sergio Romano, **Ahmadinejad all'Onu. Come leggere le sue parole**, Corriere della Sera, 5 ottobre 2009
<http://www.pbmstoria.it/giornali9578>
- Roger Cohen, **Teheran rilancia la sfida nucleare**, Internazionale, 2 ottobre 2009
<http://www.pbmstoria.it/giornali9576>
- **Facing Iran with Obama**, Haaretz, 30 settembre 2009
www.pbmstoria.it/giornali9575
- Sergio Romano, **Il discorso di Ahmadinejad all'Assemblea dell'Onu**, Corriere della Sera, 29 settembre 2009
<http://www.pbmstoria.it/giornali9577>

In Iran non ci sono pub né discoteche e la divisione fra i sessi è rigorosa anche nelle scuole. I ragazzi aggirano l'ostacolo e si ritrovano nelle numerose sale da tè o lungo le vie principali.

oggi non erano nemmeno nati quando il potere dello *shâh* veniva abbattuto, mentre non pochi fra quelli che sfidavano allora a mani nude i fucili della Savak, i servizi segreti dello *shâh*, vestono adesso la divisa della polizia o si trovano a capo dei famigerati *basij*, i giovani miliziani delle squadre paramilitari scatenati nella caccia ai manifestanti.

Non sembra proprio, tuttavia, che gli oppositori di oggi desiderino un **ritorno al passato** anche se, per effetto del “*wishful thinking*” di certi osservatori occidentali, coloro che si oppongono ad Ahmadinejad vengono sbrigativamente iscritti fra gli avversari della repubblica islamica. Uno stereotipo speculare si applica spesso a coloro che hanno sostenuto con il loro voto la rielezione di Ahmadinejad (e sembra difficile contestare che sia stato un voto massiccio, verosimilmente maggioritario, pur considerando i brogli che sono stati compiuti).

Un osservatore iraniano che si firma con uno pseudonimo ha scritto recentemente che «l'iraniano medio, nell'ottica deviata di molti osservatori stranieri, appare un radicale, espressione del sottosviluppo delle aree rurali del paese, fortemente condizionabile dai messaggi religiosi e fanaticamente convinto della bontà del connotato religioso della Repubblica islamica. Al contrario, l'elettore medio iraniano è altamente **cosciente** del sistema politico in cui esprime il proprio voto, molto sensibile al mantenimento o meno delle promesse elettorali e spietatamente deciso a farla pagare a chi manca alla parola data» (Persicus, *Da che parte stanno davvero gli iraniani?*, in *La rivolta d'Iran nella sfida Obama-Israele*, Limes 4/2009).

CENTRALI NUCLEARI O BOMBA ATOMICA?

Un programma per lo **sfruttamento pacifico dell'energia nucleare** è attivo in Iran dagli anni cinquanta del secolo scorso quando era iniziato sotto gli auspici e la guida degli allora **alleati americani**. La collaborazione internazionale, in cui erano intervenute anche la **Germania** e la **Francia**, si interruppe dopo la rivoluzione del 1979 e riprese solo negli anni novanta con il decisivo contributo della **Russia**. Fu però nell'estate del 2002 che quello del “**nucleare iraniano**” divenne un nodo politico al centro di forti tensioni dopo che un gruppo dissidente denunciò l'esistenza di un impianto segreto per l'arricchimento dell'uranio nei pressi di **Natanz**, a 200 km a sud di Teheran. La segretezza con cui venivano condotte quelle ricerche e il sospetto che il progetto di produzione energetica celasse in realtà il tentativo di dotare il paese della bomba atomica suscitò una diffusa preoccupazione, soprattutto negli Stati Uniti e in Israele verso i quali la politica iraniana è sempre stata dichiaratamente ostile, e attivò le procedure dell'**AIEA**, l'Agenzia Internazionale dell'Energia Atomica, per controllare le centrali sospette e verificarne l'effettiva produzione.

Da allora il progetto nucleare iraniano ha acquisito un ruolo sempre più importante nei rapporti con il governo di Teheran soprattutto dopo la **vittoria elettorale del radicale Ahmadinejad** (2005) che ha più volte dichiarato di considerarlo un punto non negoziabile della politica del suo paese. E le ragioni di questo sono abbastanza evidenti. Da quando l'**arma nucleare** non è stata più in mano a una sola potenza (l'URSS la ottenne nel 1949, il Regno Unito nel 1952, la Francia nel 1960, la Cina nel 1964) essa è diventata un elemento chiave degli **equilibri militari internazionali** e un carattere distintivo della **capaci-**





Una famiglia iraniana fa un picnic in un parco a Isfahan per festeggiare il Nawruz, la festa di primavera.

tà di deterrenza e del prestigio politico dei paesi che la possedevano i quali, non a caso, coincidevano fino agli anni settanta con i membri permanenti del Consiglio di sicurezza dell'[ONU](#).

Ciò che era valido sul **piano globale** al tempo della guerra fredda, ha incominciato a esserlo anche su **scala regionale** quando nel “club atomico” è entrata l'**India** (1974) seguita pochi anni dopo dal vicino e rivale **Pakistan**. In questa seconda fase della proliferazione nucleare hanno cercato di inserirsi anche paesi come il **Sudafrica** (allora governato dal regime dell'*apartheid*) e la **Corea del Nord**. Ma chi ha certamente avuto successo è stato **Israele** il cui possesso della bomba atomica è noto dal 1986 anche se ufficialmente non è mai stato né confermato né smentito.

Con due paesi dotati di armi atomiche nell'area del Medio Oriente non c'è da stupirsi che l'Iran, intenzionato a mantenere e, se possibile, accrescere il proprio ruolo di **potenza regionale**, consideri decisivo un proprio accesso all'uso di tecnologie nucleari. E non è nemmeno necessario che queste lo mettano in grado di disporre immediatamente di testate atomiche perché sarebbe sufficiente a garantire un livello di sicurezza accettabile possedere gli **impianti** e il **know how** necessari per essere in grado di produrle.

In questo contesto va inquadrato l'attuale braccio di ferro fra il governo di Teheran e gli istituti internazionali (AIEA, ONU, “club dei 5+1”, ovvero i membri permanenti del Consiglio di sicurezza più la Germania) che gli chiedono conto delle sue attività.

FRASI MINACCIOSE E OBIETTIVI DA NEGOZIARE

Riflettendo su questo aspetto della politica iraniana e sugli sforzi che il presidente degli USA Obama sta attuando, in contrasto con il suo predecessore, per risolvere il problema attraverso il **negoziato**, un autorevole commentatore del “New York Times” ha scritto: «Ma che cosa vuol dire davvero per l'Iran essere una potenza nucleare? Dotarsi di armi atomiche o semplicemente di un impianto di arricchimento controllato dalla AIEA? Sono convinto che consentire all'Iran l'arricchimento controllato dell'uranio, nel nome del “diritto all'energia nucleare pacifica” di cui ha parlato Obama, possa essere una base per costruire un accordo in grado di fermare le armi. Negare questa possibilità non porta da nessuna parte. [...] Il regime iraniano è debole e disorientato, e diverse fazioni vedono di buon occhio un accordo con gli Stati Uniti» (Roger Cohen, [Teheran rilancia la sfida nucleare](#)).

Se è un **negoziato**, sia pure non ancora formalizzato, quello che si sta conducendo, è alla luce di questo che le parole e i gesti dei diversi attori vanno interpretati. E ciò vale anche per i discorsi ufficiali – per esempio, l'intervento del presidente Ahmadinejad all'assemblea dell'ONU il 23 settembre scorso –, per quello che dicono e per quello che non dicono, così come vale per le interpretazioni che se ne danno e le reazioni che suscitano (Sergio Romano, [Ahmadinejad all'Onu. Come leggere le sue parole](#) e [Il discorso di Ahmadinejad all'Assemblea dell'Onu](#)).

ALTRE SCHEDE SU
BRUNOMONDADORISTORIA.IT

- **L'AFGHANISTAN TRA DIVISIONI TRIBALI E FONDAMENTALISMO ISLAMICO**
- **PAKISTAN NEL CUORE DELL'ISLAMISMO RADICALE**
- **L'IRAN NEL CONTESTO INTERNAZIONALE**
- **I NEMICI DI DARWIN**
- **DOPO IL TERREMOTO: DIVERSI MODI DI INTENDERE LA SICUREZZA**
- **GUERRE E GOVERNI IN MEDIO ORIENTE**

- **MITO E REALTÀ DEL RISCALDAMENTO GLOBALE**
- **LA DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI COMPIE 60 ANNI**
- **SOSPENDERE LA MORTE INFLITTA DALLO STATO**
- **SPORT E DIRITTI UMANI: I CAMPIONATI DI CALCIO DI ARGENTINA '78**
- **FORME DI DEPORTAZIONE**
- **UN TRIBUNALE AL DI SOPRA DEGLI STATI**

- **CHI SONO I FONDAMENTALISTI?**
- **OLIMPIADI. SPORT, POLITICA E GUERRE**
- **SCHIAVI IERI E OGGI**
- **ZIMBABWE, IL DECLINO DEL “GIOIELLO DELL'AFRICA”**
- **LA TURCHIA AI CONFINI DELL'EUROPA**
- **MIGRANTI IN EUROPA**
- **LO SRI LANKA E LA QUESTIONE TAMIL**
- **L'INDIPENDENZA DEL KOSOVO**

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 d.C.*, "Il Filarete", 218, Milano, 2004); si occupa prevalentemente di problemi di scultura e iconografia nel mondo greco e romano e di memoria dell'antico nel mondo moderno.

COME SI ILLUSTRAVA LA STORIA NELL'ARTE ROMANA



Scena di battaglia dall'arco di Settimio Severo, 203 d.C., area archeologica del Foro romano.

IL RACCONTO DELLE CAMPAGNE MILITARI

Il **trionfo**, con il suo carattere misto di processione sacra, di spettacolo sontuoso e di massima onorificenza pubblica e militare decisa dal Senato, è una delle **cerimonie chiave** per comprendere il **peso dell'ideologia bellica** nella società romana.

Durante il suo svolgimento, il popolo romano, schierato lungo il percorso dal Campo Marzio al Campidoglio, era chiamato ad acclamare le imprese dell'esercito e del suo comandante, e perché le **vedesse**, almeno dalla fine del IV secolo a.C., insieme ai soldati, al bottino e ai prigionieri, sfilavano anche i quadri (*tabulae pictae*) raffiguranti gli episodi salienti della guerra, le regioni e le città conquistate. Queste "**pitture trionfali**" costituivano il controcanto figurato delle cosiddette *litterae laureatae*, ossia dei bollettini ufficiali di vittoria che ogni generale era tenuto a inviare a Roma.

La documentazione, **scritta e figurata**, delle campagne militari aveva un ruolo decisivo per ottenere il trionfo dal Senato; resoconti e immagini dei momenti salienti della guerra si presentavano naturalmente come **oggettivi**, anche se non mancano in età repubblicana testimonianze di contestazioni di bollettini poco veritieri da parte di ufficiali subalterni.

L'invio di documenti continuò anche in età imperiale: il retore Frontone nel 165 d.C. scriveva a [Lucio Vero](#)

(*Ad Verum imperatorem* II, 3), impegnato nella guerra contro i **parti**, che desiderava ricevere da lui dispacci oppure pitture concernenti l'andamento della campagna; nel 198 d.C. **Settimio Severo** fece inviare al Senato resoconti e immagini delle sue battaglie contro i parti (Erodiano III, 9-12) e così si comportarono altri imperatori.

UN RACCONTO INFORMATO ATTRAVERSO L'ARTE

Per quanto l'oggettività di questi documenti fosse discutibile e risentisse delle esigenze di **autopromozione dei comandanti**, il loro scopo era comunque quello di fornire un **racconto informato** e affidabile della guerra al popolo e al Senato, celebrando l'egemonia militare di Roma.

Nelle immagini questo fine era raggiunto attraverso l'inserimento degli eventi in una sicura **cornice spazio-temporale**: la **sequenza** stessa delle scene forniva la scansione cronologica mentre il ricorso a **dettagli topografici** poneva ogni evento in uno spazio geografico concreto e attendibile, aumentando così l'impressione di autenticità, cui contribuiva anche l'inserimento di **didascalie** che permettevano di identificare luoghi e personaggi.

Le "pitture trionfali" vere e proprie non erano fatte per durare, ma, fin dall'età delle guerre sannitiche, esse favorirono la **diffusione dei soggetti storici** nei programmi decorativi di **monumenti pubblici**, come il tem-



Fig. 1 Sequenza iniziale del fregio della Colonna Traiana: *suovetaurile*, *omen victoriae* e *adlocutio*.

Colonna Traiana, 113 d.C., marmo, h. 39,86 m, Roma, Foro di Traiano.

pio di *Salus* affrescato nel 302 a.C. da *C. Fabius Pictor*, e **privati**, come l'interno della tomba di un *Q. Fabius* la cui decorazione affrescata è stata in parte rinvenuta sull'Esquilino.

Sull'**arco di Settimio Severo**, eretto nel 203 d.C. a Roma, sono presenti quattro pannelli raffiguranti i momenti decisivi della **guerra partica** (gli assedi di Nisibi, Edessa, Seleucia e Ctesifonte) che riproducono così – su un supporto durevole – quelle pitture che l'imperatore aveva inviato a Roma.

LA COLONNA TRAIANA COME FONTE STORICA

Monumenti come la **Colonna Traiana** e la **Colonna di Marco Aurelio** si inseriscono nella stessa strategia di comunicazione della **vittoria militare dell'imperatore**, delle cui imprese però erano destinate a fornire un resoconto perenne.

L'interesse, dettato dall'ambizione politica, per la riproduzione figurata delle loro gesta fu dunque all'origine di una componente importante dell'arte pubblica romana, la quale si dotò fin dall'età repubblicana di un **formulario iconografico** che affiancava all'illustrazione delle scene belliche la riproduzione di altri momenti "cerimoniali" della vita pubblica, come i sacrifici agli dèi, le processioni trionfali, i discorsi e le distribuzioni di donativi al popolo.

Inoltre, essa si avvaleva di **convenzioni artistiche**, spesso mutate dall'**arte greca**, per rendere più comprensibile il racconto (l'uso della prospettiva a volo d'uccello, il frequente ricorso alla gerarchia delle proporzioni, il focus sui personaggi principali, la ripetizione di schemi figurativi).

Fino a che punto possiamo però fidarci dell'oggettività di questi resoconti? La risposta più efficace viene dall'esame della **Colonna Traiana**, che fu eretta dall'imperatore **Traiano** nel suo foro nel 113 d.C. e fu poi usata come suo sepolcro. La Colonna è forse il capolavoro dell'arte romana e racconta in circa **200 m di fregio** e in **155 scene** la **conquista della Dacia**, ottenuta dopo due guerre combattute tra il 101 e il 106 d.C., anno in cui fu celebrato il trionfo. Le opere letterarie che descrivevano le guerre, in primo luogo i *commentarii* scritti dallo stesso Traiano, sono andate perdute, ragion per cui il fregio costituisce spesso la nostra unica fonte di informazione sull'accaduto.

UN ESEMPIO DEL MODO DI NARRARE USATO NELLA COLONNA TRAIANA

Il **fregio inizia** con la rappresentazione dell'esercito romano che entra in Dacia attraversando il **Danubio** su un ponte sotto il benevolo sguardo della personificazione del fiume. Segue la prima apparizione di **Traiano** impegnato in un *consilium* in cui con i suoi ufficiali pianifica la guerra. A questo punto si innesta una sequenza ideologicamente rilevante, scandita in **tre scene** (fig. 1).

La prima raffigura uno specifico **sacrificio** romano, il *suovetaurile*, che serviva a purificare l'esercito prima della guerra. È Traiano a compiere il rito all'interno di un accampamento e alla presenza dei suoi soldati, mostrando così la devozione (*pietas*) di tutti verso gli dèi. Segue una curiosa scena (fig. 2) in cui l'imperatore, accompagnato da due ufficiali, assiste alla caduta di un contadino da un mulo.

L'immagine parrebbe del tutto estranea a un racconto bellico, ma va interpretata come l'accettazione di un prodigio (*omen*) da parte di Traiano che, avendo, in quanto **augure**, il potere di riconoscere i segni inviati dagli dèi, interpreta l'evento come un auspicio fausto. Il prodigio è la risposta divina al sacrificio e, vista la



Fig. 2 Scena di *omen victoriae*. Lo sguardo di Traiano, ritratto mentre osserva cadere il contadino, implica l'accettazione dell'*omen*.

collocazione iniziale nel fregio, estende il suo influsso benefico su tutta la guerra (*omen victoriae*). A questo dialogo tra l'imperatore e gli dèi segue la comunicazione all'esercito, rappresentata nella scena di **adlocutio**, ossia del discorso di Traiano alle truppe.

La sequenza intende presentare Traiano come un **generale esemplare**, al quale la manualistica bellica del tempo (vedi fonte I consigli di Onasandro) raccomandava di non combattere mai senza essersi assicurato il favore divino e soprattutto senza aver tranquillizzato i soldati in proposito: non si poteva andare in guerra senza l'aiuto degli dèi ed era compito del comandante accertarlo e favorirlo.

Nella sequenza ciascuna delle tre scene (*suovetaurile*, *omen victoriae acceptum*, *adlocutio*) ha quindi un alto **valore simbolico** e costruisce una serie di relazioni fra Traiano, l'esercito e gli dèi (non rappresentati ma sottintesi nel sacrificio e nell'invio del presagio): **ma che cosa c'è di storico?** La risposta è complessa. L'esercito fu sicuramente purificato mediante un *suovetaurile*, senza il quale i soldati non avrebbero potuto combattere: un sacrificio deve quindi essere avvenuto all'inizio della guerra e può essere stato officiato solo da Traiano o in suo nome. La scena di *omen* illustra probabilmente un aneddoto ben noto, forse raccontato dall'imperatore nei suoi *Commentarii*, e quindi è un fatto storico tanto quanto ogni presagio descritto nelle opere storiche antiche. Infine, il **discorso alle truppe** prima della guerra o di una battaglia era sia un *topos* storiografico sia una consuetudine reale dei generali antichi.

Probabilmente i tre episodi sono dunque avvenuti e sono stati illustrati adottando un'organizzazione retorica analoga a quella del racconto storiografico/letterario, dal quale quello figurato si distingue perché la **narrazione è ridotta all'essenziale**. Il fregio traiano non è dunque privo di un valore documentario ma sottopone i fatti a una **rilettura** analoga a quella di un'opera storica.

Questo significa che si possono trarre **informazioni attendibili** da queste immagini a patto di tener conto dei "filtri" in base ai quali i fatti storici erano riorganizzati nel racconto figurato. Nella **comunicazione/commemorazione della vittoria**, che era lo scopo di questi monumenti, il rispetto della sequenza narrativa, che seguiva abbastanza fedelmente la cronaca degli eventi, doveva infatti tener conto sia dell'efficacia espressiva, volta a rendere convincente e comprensibile il resoconto, sia del bisogno di attribuire a determinate scene un valore simbolico prevalente su quello narrativo.

Traiano raffigurato come timoniere mentre guida la flotta romana sul Danubio, Roma, Colonna Traiana.



GLOSSARIO

Adlocutio Il momento del discorso da parte di un comandante ai propri soldati. Serviva a incitarli prima della battaglia.

Augure Sacerdote romano che aveva il compito di prendere gli auspici. Il suo compito non era predire il futuro ma capire se gli dèi erano favorevoli o no al compimento di una specifica azione.

Dacia Antica regione dell'Europa orientale corrispondente pressappoco alle odierne Romania e Moldavia. Abitata dai daci, divenne un potente regno verso la fine del I secolo a.C. Conquistata da Traiano, costituì una provincia romana. Fu abbandonata nel 271.

Omen Presagio. L'augure poteva accettarlo (*omen acceptum*) e dichiararlo fausto oppure infausto. Nel primo caso l'azione intrapresa poteva essere continuata, nel secondo andava interrotta.

Parti Popolazione nomade insediatasi verso la metà del III secolo

a.C. sull'altopiano iranico. Nel I secolo a.C. il loro stato, governato dalla dinastia degli Arsacidi (253 a.C.-224 d.C.), divenne uno dei più forti della regione, e arrivò a comprendere l'intera Persia e la Mesopotamia. La capitale era Ctesifonte, conquistata dall'imperatore Settimio Severo nel 198.

Suovetaurile Sacrificio destinato alla purificazione, come scrive Varrone. Era preceduto da una processione e vedeva l'uccisione di tre vittime: un maiale, un ariete e un toro.

Settimio Severo Imperatore romano di origine africana (era nato a Leptis Magna nel 146). Regnò dal 193 al 211 d.C.

Traiano Imperatore romano dal 98 al 117 d.C., portò l'impero alla massima espansione con la conquista della Dacia, l'annessione dell'Arabia e la guerra partica combattuta durante gli ultimi anni di regno.

BIBLIOGRAFIA

■ M.R. Alföldi, *Bild und Bildersprache der römischen Kaiser*, Mainz am Rhein 1999.

■ P.J. Holliday, *The Origin of Roman Historical Commemoration in the Visual Arts*, Cambridge 2003.

■ S. Settis, A. La Regina, G. Agosti, V. Farinella, *La Colonna Traiana*, Einaudi, Torino 1989.

■ **Trionfi romani** (catalogo della mostra, Roma, 2008), A. La Regina, S. Tortorella (a c. di), Milano 2008.

■ M. Torelli, *Typology and Structure of Roman Historical Reliefs*, Ann Arbor 1982.

■ **Representation of War in Ancient Rome**, edd. S.H. Dillon, K. Welch, Cambridge 2006.

FONTI

La vittoria di Settimio Severo sui parti (Erodiano III, 9-12)

Così dunque Settimio Severo ottenne l'onore di una vittoria partica, più per il favore della sorte che per suo merito. Dopo che questa impresa si concluse in modo per lui soddisfacente oltre ogni speranza, scrisse al Senato e al popolo magnificando i suoi successi, e fece esporre quadri che riproducevano le battaglie e le vittorie. Il Senato gli votò ogni sorta di onori e soprannomi tratti dai nomi dei popoli che aveva sconfitto.

Erodiano, *Storia dell'impero romano dopo Marco Aurelio*, Sansoni, Firenze 1967, trad. di F. Cassola.

Il passo di Erodiano costituisce la più preziosa testimonianza dell'uso del comandante militare di associare ai resoconti ufficiali delle operazioni anche la loro illustrazione mediante dipinti eseguiti sul posto e poi inviati a Roma. Tra il 195 e il 198 d.C. Settimio Severo aveva sconfitto i parti e raggiunto la loro capitale Ctesifonte. Erodiano gli è ostile e quindi diminuisce i suoi meriti nella vittoria.

Il trionfo di Tito secondo Giuseppe Flavio (Guerra Giudaica VII, 142-143)

Suddivisa in parecchie scene la guerra vi era rappresentata con la più grande efficacia: si poteva vedere una ricca contrada desolata dalle devastazioni, intere schiere di nemici sterminate, mentre alcuni si davano alla fuga e altri erano trascinati in schiavitù, mura di straordinaria grandezza diroccate dalle macchine, città con le difese gremite di difensori espugnate senza scampo, un esercito che dilagava entro le mura, un luogo inondato di sangue, i nemici che non potendo più resistere levavano le mani in atto di supplica, templi dati alle fiamme, case che crollavano sulle teste dei padroni e, dopo tanta rovina e devastazione, fiumi che scorrevano non attraverso campi coltivati, per dissetare uomini e bestie, ma attraverso un paese ancora in preda alle fiamme da ogni parte: erano le sciagure che i giudei erano destinati a subire quando si erano gettati nella guerra. L'arte e la complessità delle scene erano tali che a chi non aveva visto svolgersi quei fatti, sembrava ora di assistervi di persona.

La processione trionfale come spettacolo per il popolo romano. *Trionfi antichi, spettacoli moderni*, in E. La Rocca, S. Tortorella (a c. di), *Trionfi romani*, Electa, Milano 2008, trad. di E. La Rocca.

Lo storico Giuseppe Flavio dedica ampio spazio alla descrizione del trionfo celebrato nel 71 d.C. da [Vespasiano](#) e Tito. Una delle attrattive maggiori furono i grandi *pegmata*, un termine greco che ha fatto pensare più che alle consuete pitture trionfali a grandi strutture mobili a tre o quattro piani, composti da stoffe e impreziositi da inserti in oro e in avorio. La rappresentazione su più registri, le scene con la resa dei nemici, con assedi e incendi sono analoghe a molte sequenze della Colonna Traiana.

I consigli di Ovidio (*Ars Amatoria* 1, 219-228)

Giovani e giovanette degli spettacoli saranno lieti / innalzerà lo spirito di tutti un tale giorno. / E quando una di loro ti chiederà i nomi dei re e quali / siano i luoghi, i monti e le acque effigiate / nel corteo, a ogni cosa, non solo se qualcuna te lo chiede / rispondi e ciò che ignori, fingi ben conosciuto. / Questo è l'Eufrate, cinto tutto attorno di canne sulla fronte. Quello a cui scende, cerula, la chioma sarà il Tigri. / Questi fingili Armeni, questa è la

Persia, terra che è di Danae, / nelle valli Achemenie questa città sorgeva. / I duci sono questo e quell'altro, e tu ne dirai i nomi / veri, se puoi, o quantomeno adatti.

P. Fedeli (a c. di), Ovidio, *Opere*, Einaudi, Torino 1999, trad. di G. Leto.

Ovidio, maestro di seduzione, invita i suoi giovani allievi a corteggiare le fanciulle anche durante le processioni trionfali, illustrando loro, con informazioni vere o anche verosimili, le pitture che descrivevano le campagne militari. Nelle figure immaginate da Ovidio compaiono personificazioni di fiumi, come l'Eufrate, città e regioni conquistate e i comandanti militari. Questi temi fanno parte della tradizione figurativa di tale genere di immagini: la personificazione del Danubio apre per esempio la Colonna Traiana.

Il suicidio di Mitridate (Appiano, *Guerre Mitridatiche*, 117)

Venivano portate immagini dei personaggi assenti: di Tigrane e di Mitridate in atto di combattere, di subire la sconfitta e di fuggire. Erano raffigurati anche l'assedio di Mitridate, la notte della sua fuga e il suo silenzio; alla fine egli era rappresentato nel modo in cui morì e accanto erano dipinte le (figlie) vergini che scelsero di morire insieme a lui; c'erano inoltre quadri dei figli e delle figlie morte prima di lui, immagini degli dèi barbari e degli abbigliamenti nazionali.

Appiano, *Le guerre di Mitridate*, Mondadori, Milano 1999, trad. di A. Mastrocinque.

Appiano descrive il trionfo di Pompeo Magno su [Mitridate](#), svoltosi nel 66 a.C., e il suo apparato scenografico comprendente le pitture trionfali. Mitridate aveva provato a suicidarsi con il veleno insieme a due figlie, ma il veleno non aveva fatto effetto su di lui. Era ricorso allora a un suo capo mercenario, il quale lo aveva ucciso per evitare che fosse preso prigioniero da Pompeo. Le pitture trionfali insistevano molto sul ruolo e sul destino dei capi nemici, come avverrà anche con il re dace Decebalo il cui suicidio è rappresentato nella Colonna Traiana.

I consigli di Onasandro (*Strategikos*, 5 e 25-26)

Il generale guidi le truppe purificate con riti espiatori sanciti da sacre prescrizioni o da indovini, scongiurando ogni possibilità di contaminazione per colpa collettiva o singola. [...] Non avvii l'esercito in marcia né lo schieri in battaglia senza aver fatto prima sacrifici, ma lo accompagnino sempre sacerdoti e indovini. Ottimo sarebbe se sapessi interpretare con esperienza i segni divini. Ricevuti i presagi favorevoli dia inizio a ogni azione, chiami tutti gli ufficiali ad osservare le indicazioni divine affinché essi, dopo averne preso atto, possano incitare quelli che sono ai loro ordini ad avere coraggio annunciando che gli dèi ordinano di combattere. Infatti i soldati di molto prendono coraggio, laddove ritengano di affrontare il pericolo col favore degli dèi.

Onasandro, *Il generale. Manuale per l'esercizio del comando*, Edizioni Dedalo, Bari 2008, trad. di C. Petrocelli.

Tra il 49 e il 59 d.C., Onasandro scrisse in greco uno dei manuali più efficaci dedicati all'arte antica del comando. Tra i vari consigli spiccano quelli relativi alla gestione del sacro da parte del comandante che deve convincere il suo esercito a combattere con il favore divino, portando con sé i sacerdoti capaci di divinare il futuro (aruspici) e facendo comunicare le previsioni fauste alle truppe per farle combattere meglio. I frequenti sacrifici raffigurati nei rilievi storici romani illustrano proprio l'importanza del sacro nell'ambito bellico.

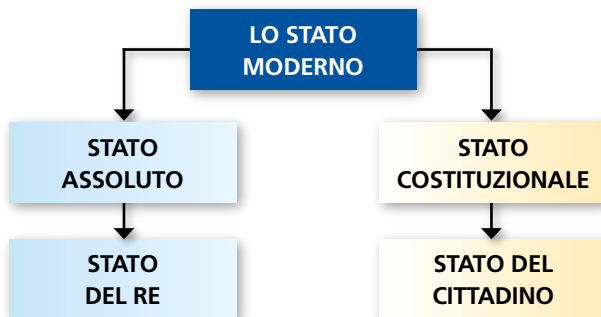
TESTO DI AMALIA GUZZELLONI, IP BERTARELLI, MILANO

La prof.ssa Guzzelloni è docente di italiano e storia al primo biennio dell'IP Bertarelli di Milano, dove si occupa anche dell'insegnamento agli alunni stranieri.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO SEMPLIFICATA

LO STATO MODERNO

PER ALUNNI CON DIFFICOLTÀ
DI APPRENDIMENTO
PER ALUNNI NON ITALOFONI
PER IL RIPASSO E IL RECUPERO



All'inizio dell'ETÀ MODERNA in Europa si formano gli STATI NAZIONALI.

Gli storici chiamano **Età moderna** il periodo che inizia nel 1500 circa e termina alla fine del 1700.

In questo periodo nasce lo stato come noi lo conosciamo oggi.

Si chiama stato **nazionale** perché raggruppa in una organizzazione politica un insieme di persone, un popolo, con una tradizione e una lingua comuni che abitano su un territorio. Questo popolo si chiama **nazione**.

I principali stati nazionali in Europa sono: FRANCIA e INGHILTERRA.

Negli stati nazionali il RE ha il potere.

Per mantenere il potere il re ha bisogno di:

■ un **ESERCITO PERMANENTE** pronto a difendere il re in ogni momento; l'esercito permanente è formato da uomini che come lavoro fanno i soldati.

■ una **BUROCRAZIA** per aiutare il re a organizzare la vita politica dello stato. La burocrazia è l'insieme dei funzionari al servizio del re: segretari, consiglieri, avvocati, notai, scrivani, esattori delle tasse.

I primi stati nazionali dell'Età moderna sono **MONARCHIE ASSOLUTE**:

■ **MONARCHIE** perché il potere è di un re o monarca.

■ **ASSOLUTE** perché il potere del re non è limitato da nessuna legge.

Il modello di monarchia assoluta è la Francia del re LUIGI XIV.

Il re Luigi XIV afferma: «Lo stato sono io» ed è chiamato **Re SOLE**.

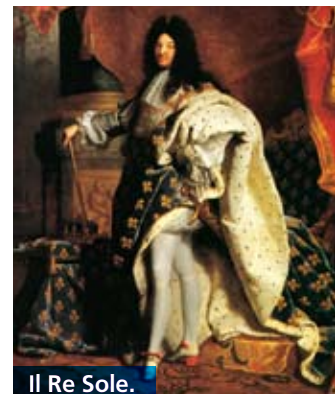
Nessuno può discutere le decisioni del re.

Il re ha il potere di fare le leggi, di riscuotere le tasse, di giudicare i cittadini per i loro reati, di arruolare i cittadini per le guerre.

Il re impone ai sudditi un'unica religione.



Esercito in marcia.



Il Re Sole.

Il re Luigi XIV si fa costruire a VERSAILLES, vicino a Parigi, un grandissimo palazzo (la REGGIA), dove abita insieme alla sua famiglia e alla NOBILTÀ francese.

La reggia è circondata da giardini ricchi di fiori, fontane e statue.

Nei giardini i nobili fanno giochi, passeggiate, vanno a caccia.

Nella reggia di Versailles vivono fino a 13.000 persone

I nobili hanno tanti privilegi: non pagano le tasse e non lavorano. Il popolo invece lavora e paga le tasse allo stato.

I **privilegi** sono condizioni particolari che permettono a una persona o a più persone di non avere certi obblighi, per esempio pagare le tasse o lavorare.

Il compito dei nobili è di servire il re, farlo divertire e non occuparsi di politica.

Nella monarchia assoluta lavorano per il re e per i nobili i commercianti, gli artigiani e i contadini.

In INGHILTERRA si afferma invece la MONARCHIA COSTITUZIONALE.

Nello stato costituzionale il PARLAMENTO ha il compito di controllare e limitare il potere del re con leggi scritte e raccolte in una COSTITUZIONE.

La prima forma di Costituzione moderna è la DICHIARAZIONE DEI DIRITTI inglese del 1689.

Sono leggi che garantiscono i diritti indivi-



La reggia di Versailles.

duali e la libertà religiosa e che stabiliscono che il potere del re è limitato dal parlamento su importanti questioni: l'esercito, le tasse, la giustizia.

Il Parlamento inglese nel Seicento è formato soltanto da uomini nobili e ricchi.

Il Parlamento oggi è composto da rappresentanti del popolo, che vengono eletti da tutti i cittadini maggiorenni.

In Italia il Parlamento è formato da CAMERA DEI DEPUTATI e SENATO.

Ogni cinque anni tutti i cittadini italiani maggiorenni VOTANO per rinnovare il Parlamento.

Il Parlamento ha il compito di discutere ed approvare le LEGGI che sono uguali per tutti e CONTROLLA il governo.

Il Parlamento italiano ha la funzione che aveva nell'Inghilterra del Seicento: limita il potere di chi governa.



Il Parlamento inglese.

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA

IL CAPO PROVVISORIO DELLO STATO

VISTA la deliberazione dell'Assemblea Costituente, che nella seduta del 22 dicembre 1947 ha approvato la Costituzione della Repubblica Italiana;

VISTA la XVIII disposizione finale della Costituzione;

PROMULGA

la Costituzione della Repubblica Italiana nel seguente testo:

PRINCIPI FONDAMENTALI

ART. 1.

L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione.

ART. 2.

La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali.

Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, l'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.

La Repubblica, con le sue istituzioni, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua

La Costituzione italiana.

1 SOTTOLINEA TUTTE LE PAROLE CHE CONOSCI E POI QUELLE CHE NON CONOSCI, CON DUE COLORI DIVERSI. RIESCI A CAPIRE IL SIGNIFICATO DELLE PAROLE CHE NON CONOSCI LEGGENDO IL TESTO?

2 RISPONDI ALLE DOMANDE.

Quando si formano gli stati nazionali?	
Quali sono i principali stati nazionali?	
Chi ha il potere negli stati nazionali?	
Di che cosa ha bisogno il re per mantenere il potere?	
Che cos'è la burocrazia?	
Che cosa sono le monarchie assolute?	
Dove si afferma la monarchia assoluta?	
Chi è Luigi XIV?	
Quali sono i suoi poteri?	
Dove abita Luigi XIV?	
Com'è la reggia?	
Quali privilegi hanno i nobili?	
Dove si afferma la monarchia costituzionale?	
Che compiti ha il Parlamento nella monarchia costituzionale?	
Qual è la prima forma di Costituzione moderna?	
Da chi è composto il Parlamento italiano?	
Chi vota per eleggere i rappresentanti del Parlamento?	
Ogni quanti anni si vota?	
Che compiti ha il Parlamento italiano?	

3 RIORDINA LE FRASI.

- Gli stati nazionali / dell'Età moderna / si formano / all'inizio / in Europa
- ha / negli stati nazionali / il potere / il re
- l'insieme / la burocrazia / al servizio / dei funzionari / è / del re
- la Francia / il modello / del re Luigi XIV / di monarchia assoluta / è
- le decisioni / nessuno / del re / può discutere
- ricchi di fiori, fontane, statue / è circondata / la reggia / da giardini
- fino a 13.000 persone / di Versailles / nella reggia / vivono
- del 1689 / la prima forma / la dichiarazione / di Costituzione / è / dei diritti inglese
- il Parlamento / tutti i cittadini maggiorenni / ogni 5 anni / per rinnovare / votano

4

INSERISCI TUTTI I SOGGETTI.

- | | |
|----|--|
| a) | All'inizio dell'Età moderna in Europa si formano gli |
| b) | I principali nazionali sono Francia e Inghilterra. |
| c) | Negli stati nazionali il ha il potere. |
| d) | Per mantenere il potere il ha bisogno di:
un pronto a difendere il re in ogni momento;
una per aiutare il re a organizzare la vita politica dello stato. |
| e) | La è l'insieme dei funzionari al servizio del re. |
| f) | I primi nazionali dell'Età moderna sono monarchie assolute. |
| g) | Il di monarchia assoluta è la Francia del re Luigi XIV. |
| h) | può discutere le decisioni del re. |
| i) | Il ha il potere di fare le leggi. |
| j) | Nel 1661 il si fa costruire a Versailles, vicino a Parigi, un grandissimo palazzo. |
| k) | La è circondata da giardini ricchi di fiori, fontane e statue. |
| l) | I hanno tanti privilegi: non pagano le tasse e non lavorano. |
| m) | Nella monarchia assoluta lavorano per il re e per i nobili i gli e i |
| n) | In Inghilterra si afferma la costituzionale. |
| o) | Nello stato costituzionale il ha il compito di controllare e limitare il potere del re con le leggi scritte. |
| p) | La prima forma di Costituzione moderna è la dei diritti inglese del 1689. |
| q) | Il oggi è composto da rappresentanti del popolo, che vengono eletti da tutti i cittadini maggiorenni. |
| r) | In Italia il è formato da Camera dei deputati e Senato. |
| s) | Ogni cinque anni tutti i italiani maggiorenni votano per rinnovare il Parlamento. |

5

ASSOCIA LE DEFINIZIONI.

- | | |
|----|---|
| a) | Si afferma in Inghilterra nel Seicento: |
| b) | Il palazzo del re: |
| c) | Persone che lavorano a mano o con semplici attrezzi le materie prime: |
| d) | Insieme dei funzionari: |
| e) | Si afferma in Francia nel Seicento: |
| f) | Ha il compito di controllare e limitare il potere del re: |

Materiali per la classe e proposte didattiche dagli insegnanti per gli insegnanti

TESTO DI LAURA LEONARDI E MANUELA SANTORO, SCUOLA MEDIA "G. LEOPARDI", CASTELNUOVO RANGONE (MO)

L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA DI STUDIO



COMUNICAZIONE INTERPERSONALE E COMUNICAZIONE SCOLASTICA

■ Il progressivo aumento, negli ultimi anni, degli alunni stranieri inseriti nella scuola italiana ha accresciuto la sensibilità e la capacità organizzativa nei confronti di tutte quelle iniziative che ne favoriscono l'integrazione, tra le quali assumono valore prioritario i percorsi di **alfabetizzazione**, cioè l'apprendimento dell'italiano come lingua di **comunicazione**. Superata la prima fase, il problema linguistico visibile, legato alla comunicazione interpersonale e di base, è in gran parte risolto e si può cadere nell'illusione che l'alunno immigrato possa seguire il percorso di classe, senza che siano necessarie attenzioni didattiche e modalità di facilitazione. Ma quando gli alunni stranieri sono "esposti" al **curricolo comune** incontrano serie difficoltà, poiché si chiede loro di saper ascoltare e leggere per acquisire nuove informazioni, di saper parlare e scrivere per esprimere nuovi concetti, di elaborare connessioni, confronti, sintesi...¹ Numerose ricerche, confermando la quotidiana esperienza didattica, evidenziano che, mentre le **abilità di comunicazione** vengono acquisite mediamente in un paio d'anni di esposizione alla seconda lingua, per apprendere l'uso scolastico della L2 sono necessari **più anni** perché gli allievi alloglotti diano risultati pari agli allievi madrelingua.²

■ Occorre pertanto **distinguere** tra l'elaborazione linguistica necessaria nella comunicazione **faccia a faccia** (che si avvale di elementi paralinguistici: tono, ritmo, uso delle pause, ripetizioni, ecc.; extralinguistici: sguardo, espressioni del volto, gestualità, ecc. e dell'uso del contesto) e il linguaggio tipico della **comunicazione scolastica** (decontestualizzata, **astratta**, densa di concetti e di strutture complesse, che contiene il massimo delle informazioni con il minimo numero di parole)³.

LA LINGUA DELLE DISCIPLINE

■ Partendo dall'analisi della lingua dello studio, notiamo che questa dà la priorità alla dimensione **cognitiva** (informativa) su quella sociale e interpersonale (comunicativa). La difficoltà non consiste tanto, e solo, nel dover

apprendere il **lessico specifico** di ciascuna area tematica (termini settoriali), quanto nella necessità di dover **concettualizzare** – e poi esprimere – l'organizzazione relazionale e strutturale degli obiettivi della conoscenza.⁴

■ Acquisire competenza nell'uso dell'italiano L2 come lingua di studio significa quindi appropriarsi non soltanto dello strumento linguistico in modo più complesso ma anche di tutte le **abilità di studio**: fare inferenze, classificazioni o generalizzazioni, formulare giudizi o previsioni. Sono le abilità **trasversali** a tutte le discipline, indispensabili per lo studio e il successo scolastico, senza le quali lo sviluppo cognitivo può risultare compromesso⁵.

■ Vogliamo osservare, con Graziella Favaro⁶, che «questa è forse la **difficoltà maggiore** che gli insegnanti rilevano fra gli alunni immigrati, in particolare nel secondo ciclo della scuola elementare e nella scuola media», e che «la **disparità** e la distanza tra la lingua scolastica e quella praticata al di fuori della scuola pesano anche su una parte dei **bambini autoctoni**. Le lezioni scolastiche assomigliano spesso a lezioni di lingua straniera, è come se vi fosse una sorte di **bilinguismo all'interno della stessa lingua**: questo rende difficile soprattutto lo studio individuale a chi non può contare su aiuti esterni e forme di mediazione.»

LE RAGIONI DELLE DIFFICOLTÀ

■ Le difficoltà che si presentano nel momento in cui l'alunno straniero è posto di fronte all'uso dell'italiano come lingua di studio possono essere ricondotte al **contesto personale**, non sempre favorevole, degli allievi figli di immigrati: condizioni socio-economiche svantaggiate; **scarsa valorizzazione della L1 nella società ospite e nella scuola**; scarse possibilità per i genitori di seguire i figli negli studi e di offrire stimoli culturali adeguati alle richieste della scuola; rilevanza del progetto migratorio della famiglia, in bilico tra integrazione e conservazione delle radici culturali, tra rientro nel paese d'origine e stabilizzazione nel paese ospite.

■ Anche nel caso in cui l'alunno sia sostenuto da un contesto familiare positivo, bisogna tenere in considerazione

1 Favaro, 2002, pp. 178-179.

2 Favaro, 1999, p. 123.

3 Favaro, 2002, p. 177 (2), 123.

4 Favaro, 2002, p. 179.

5 Favaro, 1999, p. 125.

6 Favaro, 1999, p. 24.

la presenza o assenza di alcuni fattori che condizionano l'apprendimento: la conoscenza di una lingua neolatina, il percorso scolastico precedente e la motivazione allo studio.

■ Tuttavia, ricondurre le difficoltà linguistiche dell'alunno esclusivamente al suo contesto personale risulta limitante e privo di spunti efficaci per l'azione didattica, che può trovare, invece, motivazione e spazi di intervento proprio nel riconoscimento di **successivi stadi di apprendimento linguistico**, ognuno dei quali richiede un **progressivo investimento** da parte dell'alunno e una specifica attenzione da parte del docente.

■ Jim Cummins (1989), psicologo e linguista canadese, sottolinea come il **livello** di conoscenza della lingua richiesto all'apprendente sia diverso rispetto a compiti e contesti: imparare a comunicare in situazioni contestualizzate e relative alla propria esperienza personale richiede meno tempo rispetto a quello necessario per poter utilizzare la lingua decontestualizzata dello studio, formale e con un lessico specifico. Cummins ha definito queste due diverse competenze come **abilità comunicative interpersonali di base** (BICS, Basic Interpersonal Communication Skills) e **competenza linguistica cognitiva accademica** (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency) e ha dimostrato che per raggiungere le **BICS** sono necessari uno o **due anni**, mentre per raggiungere la **CALP** il tempo varia **dai cinque ai sette anni**. Durante questo periodo gli studenti avranno difficoltà a comprendere lezioni ed utilizzare manuali delle varie materie⁷.

■ Due sono infatti gli elementi principali che determinano la difficoltà dei compiti richiesti dalla lingua per studiare: da un lato, la **complessità** dei processi cognitivi e linguistici; dall'altro, l'**astrattezza** delle proposte didattiche slegate dal contesto.

■ Alla maggiore complessità della lingua di studio rispetto a quella di comunicazione, quale si può riconoscere oggettivamente, si aggiunge una **"progressione in itinere"**: mentre le abilità di conversazione e di uso contestualizzato della lingua raggiungono nei bambini nativi una certa stabilità intorno ai sei anni, e quindi gli apprendenti della L2 inseguono un obiettivo abbastanza statico, il progredire nelle abilità scolastiche avanza continuamente anche per i parlanti in L1. In altri termini, gli allievi inseguono un obiettivo che continua ad allontanarsi.⁸

GLI INTERVENTI DIDATTICI

■ I docenti che intendono affrontare e superare i problemi di svantaggio linguistico dei loro studenti devono **modificare alcune delle pratiche consolidate** della scuola italiana, a partire dalla lezione frontale seguita dalla lettura del libro di testo. Gli insegnanti dovranno adattare di volta in volta le loro pratiche didattiche alle esigenze e ai bisogni della classe, ponendosi come **mediatori tra allievi e materie di studio**, selezionando con cura i materiali da impiegare, adottando forme di controllo delle difficoltà e modalità di facilitazione dei testi, nonché uno stile

comunicativo che tenga conto anche di quanti hanno difficoltà di comprensione.⁹

■ Primo compito dell'insegnante appare, dunque, quello di **rendere accessibili i contenuti**, di favorire la comprensione dei testi e l'appropriazione dei concetti, senza, tuttavia, dimenticare che l'obiettivo finale dell'azione didattica è quello di **favorire lo sviluppo di competenze linguistiche** sempre più ricche e specifiche (lessico specifico e generale, uso decontestualizzato, strutture in grado di esprimere negli enunciati connessioni logiche, riferimenti causali, spiegazioni, scansioni temporali). La comprensione, poi, potrà procedere verso l'appropriazione (di contenuti e linguaggi) solo se accompagnata da un **progresso nelle strategie di apprendimento** (come si impara). Pertanto, una prima fase di facilitazione/semplicificazione dei testi dovrà affiancarsi a un percorso di arricchimento linguistico che porti verso la capacità di utilizzare nozioni e strutture logiche e di riformulare i concetti in modo sempre più appropriato.¹⁰

■ Le diverse proposte didattiche si focalizzeranno ora sul **testo** e sulle sue caratteristiche di comprensibilità (**facilitazione e semplificazione**), ora sul **lettore** (acquisizione di competenze linguistiche e strategie di lettura). In realtà, la maggior parte di esse opera attraverso un continuo rimando **dal testo al lettore e dal lettore al testo, integrando fa loro tre modalità di lavoro**:

- a) impiegare testi semplici a difficoltà controllata;
- b) stimolare un approccio interattivo al testo;
- c) motivare gli alunni all'uso dei testi;¹¹

in modo che l'attività didattica abbia come obiettivo finale il raggiungimento di una sempre maggiore **autonomia** dello studente.

■ In questa direzione vanno anche le indicazioni di Gabriele Pallotti¹² che suggerisce tre possibili **filoni di lavoro**.

■ **Redazione di testi ad elevata comprensibilità**. L'obiettivo è produrre testi che, per scelte lessicali, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti, risultino facilmente comprensibili;

■ **Elaborazione di attività esercitative per la comprensione e memorizzazione dei contenuti**. In questo caso il lavoro non consiste tanto nella redazione di testi da fruire attraverso una semplice lettura, quanto nella costruzione di percorsi esercitativi che permettano di "usare" i contenuti disciplinari che si desiderano trasmettere.

■ **Sviluppo delle abilità di lettura e studio**. Per comprendere testi difficili occorre saper estrarre le informazioni nel modo migliore possibile; occorre cioè sviluppare una capacità di **lettura attiva e intelligente**, che riesca a **integrare le informazioni nuove** e non del tutto comprensibili con altre già presenti in memoria.

9 Ferrari-Pallotti, 2004.

10 Favaro, 2002, p.179 e ss.

11 Ferrari-Pallotti, 2004. Vedi anche 7° Convegno Nazionale dei Centri Interculturali - Studiare in L2 e valorizzare le L1: proposte e progetti per una sfida: *L'Esperienza della Scuola Media A. Volta di Bomporto - Unione Comuni del Sorbara. Studiare in L2, un laboratorio per gli insegnanti*. Contributo di Stefania Ferrari.

12 Citato in P.E. Balboni (a c. di), ALIAS. *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Petrini, Torino, pp. 159-171.

7 Ferrari-Pallotti, 2004.

8 Favaro, 1999, p. 124.

Bibliografia

- AA.VV., **L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione**. Atti del convegno "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (a c. di), Collana CIS, 2002.
- P.E. BALBONI, **Tecniche didattiche per l'educazione linguistica**, Utet, Torino 1998.
- P.E. BALBONI (a c. di), **Alias: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri**, Petrini, Torino 2000.
- P.E. BALBONI, **Le microlingue scientifico-professionali**, Utet, Torino 2000.
- D. BERTOCCHI, **La lettura**, Micella, Lecce 1993.
- E. BLAU, **The effect of syntax on readability**, Tesol Quarterly, 1982.
- C. COONAN, **La lingua straniera come veicolo d'apprendimento**, SELM, 2002.
- D. CORNO, **Insegnare a capire**, in D. Corno (a c. di), **Vademecum di educazione linguistica**, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- J. CUMMINS, **Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children**, "Review of International Research", 1979.
- J. CUMMINS, **The role of primary language development in promoting educational success for language minority students**, in California State Department of Education, **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework**, California State University, Los Angeles, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, 3-49, 1981.
- J. CUMMINS, **Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy**, Multilingual Matters, Avon 1984.
- J. CUMMINS, **Empowering Minority Students**, Sacramento, CA, California Association for Bilingual Education, 1989.
- M. DELLA CASA, **Leggere per capire: un processo cognitivo, culturale ed affettivo** in Humphris Christopher (a c. di), 1994.
- T. DE MAURO e G.G. MORONI, **Dizionario italiano di base della lingua italiana**, Paravia, Torino 1998.
- T. DE MAURO, **Capire le parole**, Laterza, Bari 1999.
- P. ELLERO, G. MALFERMONI, **Abilità di lettura** in M.C. Castellani (a c. di), **Progetto MILIA**, IRRSAE Liguria-Ministero Pubblica Istruzione, Genova, 1997.
- P. ELLERO, **L'italiano per studiare**, in G. Favaro (a c. di), **Imparare l'italiano**, Guerini Editore, Milano 1999.
- W. ELLEY, **Exploring the reading difficulties of second language**, in Alderson/Urquhart, 1984.
- G. FAVARO, **Insegnare l'italiano agli alunni stranieri**, La Nuova Italia, Milano 2002.
- G. FAVARO (a c. di), **Imparare l'italiano, Imparare in italiano**, Guerini Editore, Milano 1999.
- P. FREEBODY, R. ANDERSON, **Effects of vocabulary difficulty**, Reading Research Quarterly, 1983.
- K. GOODMAN, **Reading: a psycholinguistic guessing game**, "Journal of the reading specialist", 1967.
- R. GRASSI, **Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti**, in M.C. Luise (a c. di), **Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi**, Guerra edizioni, Perugia 2003.
- R. GRASSI, R. BOZZONE COSTA, A. VALENTINI (a c. di), **L'italiano per lo studio**, IPRASE Trentino 2002.
- P. LUCISANO, M.E. PIEMONTESE, **Gulpease: Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana**, "Scuola e Città" 39/3: 110-124, 1988.
- M.C. LUISE, **Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi**, Guerra Edizioni, Perugia 2003.
- L. LUMBELLI, **Fenomenologia dello scrivere chiaro**, Editori Riuniti, Roma 1989.
- L. MARIANI, **Strategie per imparare**, Bologna, Zanichelli, 1996.
- G. PALLOTTI, **Favorire la comprensione dei test scritti**, Paravia, Torino 2001.
- M.E. PIEMONTESE, **Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata**, Tecnodid Editore, Napoli 1986.
- **Progetto MILIA**, IRRSAE Liguria-Ministero Pubblica Istruzione, 1997.
- J. ULIJIN, J. STROTHER, **The effect of syntactic simplification on reading** "Journal of Research in Reading", 1990.
- M. VEDOVELLI, **Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue**, Carocci, Roma 2002.

Segnalato dai nostri lettori

- Andrea Muni, **Cose che gli insegnanti non dicono. Come i bambini imparano e si costruiscono la propria storia**, pp. 160, Euro 13,00 Armando Editore, Aggiornamenti didattici, 2009 www.armando.it
- Il libro propone un approccio originale alla pedagogia e alla didattica, con particolare riferimento all'apprendimento della storia dei bambini. L'autore costruisce, come finzione verosimile, un dialogo tra un insegnante e alcuni bambini su testi relativi a un'antica guerra che segna il passaggio dall'apogeo del mondo classico alla sua decadenza. Il dialogo è occasione di domande su che cosa significhino, oggi e nell'antichità, parole come "intelligenza", "democrazia" o "progresso".
- Andrea Muni (Udine, 1978) è insegnante in una scuola elementare statale. Oltre al settore dell'infanzia si interessa a quello dell'educazione degli adulti. Al Ctp di Udine si occupa dell'integrazione degli adulti stranieri presso la scuola media statale "ex Valussi", con le annesse sezioni carcerarie.

CONVEGNO NAZIONALE LE PRESENZE LONGOBARDE NELLE REGIONI D'ITALIA

Il convegno, organizzato da Federarcheo (Federazione italiana delle associazioni archeologiche) in collaborazione con il Gruppo archeologico salernitano, si propone di mettere in evidenza ciò che gli insediamenti longobardi hanno lasciato nei territori occupati. I temi saranno: i confini e i sistemi difensivi dei ducati longobardi sul territorio nazionale, le donne dei longobardi, la toponomastica longobarda. <http://www.archeomedia.net>

DOVE Paestum - SA

QUANDO 21/11/2009

CONFERENZE COM'È CAMBIATA L'EUROPA?

A vent'anni dalla caduta del muro di Berlino, Vittorio Strada e Vittorio Emanuele Parsi discuteranno dei nuovi assetti geopolitici e culturali europei nel quadro delle mutate relazioni internazionali. Con dibattito finale. <http://www.cctalamoni.net>

DOVE Sala Maddalena, via Santa Maddalena 7 - **Monza**

QUANDO 13/11/2009 h. 21.00

CORSO DI FORMAZIONE LA VALUTAZIONE DELLA SCUOLA: CONCETTI, METODI, STRUMENTI

Il corso, organizzato dall'Associazione italiana di valutazione, si propone di esporre i concetti, la terminologia, gli approcci della scienza della valutazione e i principali approcci e modelli valutativi dell'istruzione oltre che illustrare le metodologie della valutazione, gli indicatori, i diversi strumenti quantitativi e qualitativi utili al monitoraggio e alla valutazione delle scuole e dei sistemi scolastici. È prevista una quota di iscrizione di 150 euro (sconti per le scuole che autorizzino la partecipazione di più persone e per i soci dell'associazione). <http://www.valutazioneitaliana.it/new/index.php/formazione>

DOVE Istituto Sperimentale "Rinascita-A. Livi", via Rosalba Carriera 12 - **Milano**

QUANDO 13-14/11/2009 h. 9.00

CONVEGNO UNA NUOVA STORIA POLITICA? IL GENERE NELLA RICERCA

La SISSCO (Società italiana per lo studio della storia contemporanea), la Società italiana delle storiche, il Dipartimento di Studi internazionali e la Giunta centrale per gli studi storici propongono due giornate di studio sui temi dei rapporti di genere in diverse fasi della storia italiana: età liberale, guerre e fascismo ed età repubblicana, concentrandosi, in particolare, sugli argomenti della nazionalizzazione, dell'identità e delle forme di cittadinanza. <http://www.sissco.it/index.php?id=1469>

DOVE Università degli Studi, Facoltà di Scienze Politiche, via R. Chiabrera 199 - **Roma**

QUANDO 12-13/11/2009

CONFERENZE MEMORANDI DIES 9 NOVEMBRE, GIORNO DELLA LIBERTÀ

L'incontro, organizzato in occasione del Giorno della Libertà, presenterà il tema del dissenso sovietico, con al centro la figura di Vasilij Grossman, romanziere della libertà. Previste significative letture sceniche di studenti. <http://www.liceozucchi.it>

DOVE Liceo Zucchi, piazza Trento e Trieste 4 - **Monza**

QUANDO 09/11/2009

DISCUSSIONE DONNE DI POTERE NEL RINASCIMENTO

L'Archivio di Stato di Milano promuove la discussione del libro Donne di potere nel Rinascimento, a cura di Letizia Arcangeli e Susanna Peyronel, che racconta di principesse, sovrane, parenti di papi e cardinali, feudatarie e patrizie che parteciparono, più o meno da protagoniste, alla vita del governo rinascimentale. <http://www.stmoderna.it>

DOVE Archivio di Stato, via Senato 10 - **Milano**

QUANDO 29/10/2009

CONVEGNO INTERNAZIONALE VALCAMONICA SYMPOSIUM. PRODURRE STORIA DALLA PREISTORIA: IL RUOLO DELL'ARTE RUPESTRE

Le giornate di studi svilupperanno una molteplicità d'aspetti di ricerca riguardanti l'arte preistorica e tribale. In special modo, gli studiosi si confronteranno in un dibattito multidisciplinare che includerà archeologia, antropologia, etnologia, storia dell'arte, storia delle religioni, psicologia, filosofia e linguistica. <http://www.vallecamonicaultura.it/1909-2009/comunicatostampa.php#item3>

DOVE Centro Camuno di Studi Preistorici - **Capo di Ponte (BS)**

QUANDO 28/10/2009 - 02/11/2009

CONFERENZA INTERNAZIONALE EUROPA E... NON SOLO

L'International Youth Conference (4th edition) organizzata dal Ministero dell'Università e della Ricerca è l'occasione per accogliere centinaia di studenti e docenti interessati a dialogare e confrontarsi sui più svariati temi della formazione e dell'educazione nell'Europa unita. L'essere cittadini europei sarà il tema principale di quest'anno. <http://www.europe-and-beyond.eu>

DOVE **Senigallia (AN)**

QUANDO 26-31/10/2009

FESTIVAL DELLA STORIA. IL POTERE DEL LIBRO

La quinta edizione del Festival della Storia si concentrerà sui libri che hanno fatto storia, dal Principe di Machiavelli al Mein Kampf di Hitler. Il libro è considerato il decisivo soggetto che ha concorso a cambiare e trasformare la storia. <http://www.festivalstoria.org>

DOVE **Torino, Saluzzo, Savigliano, Cuneo**

QUANDO 21-25/10/2009

NOVITÀ. SITI E LIBRI

A cura di Lino Valentini

SITI

NORBERTO BOBBIO SUL WEB

Segnaliamo, per iniziare, il sito www.centenariobobbio.it/, nato per ricordare e celebrare il **centenario della nascita di Norberto Bobbio** (Torino, 1909-2004). Prodotto e coordinato da un Comitato Nazionale, formato da oltre cento istituzioni e personalità intellettuali italiane e straniere, il sito si propone di «promuovere il dialogo e la riflessione sul pensiero e sulla figura di Norberto Bobbio e sul futuro della nostra democrazia, della nostra cultura e della nostra civiltà». Quattro sono le sezioni che lo compongono.



La prima presenta un convegno e seminario internazionale dal titolo ***Dal Novecento al Duemila. Il futuro di Norberto Bobbio***, in programma presso il Teatro regio di Torino dal 15 al 17 ottobre. Importanti studiosi rifletteranno sulle radici e sugli ideali storico-filosofici di Bobbio, analizzando, in special modo, l'incidenza della sua opera sulla cultura del nostro tempo. Da non perdere, come possibile uscita didattica, la visita alla **Mostra policentrica** (seconda sezione) aperta fino a gennaio 2010. La mostra, architettata in maniera multimediale, ricostruirà la figura umana di Bobbio, con particolare attenzione, agli aspetti relazionali e agli anni della sua formazione giovanile. In fase organizzativa, ci sono le **Lezioni sul tema dell'Italia civile** (terza sezione) che, a partire dalla primavera del 2010, avranno come filo conduttore una tematica, cara all'autore, riguardante gli articolati rapporti tra etica e politica. La quarta e ultima sezione è dedicata all'**opera di Bobbio**. È in corso la **digitalizzazione dei suoi scritti**: attualmente sono on line 800 articoli e una cospicua parte dei saggi.

I rimandi al **centro Gobetti** (www.centrogobetti.it/) e al sito **Norberto Bobbio: le opere, gli studi, i libri** (www.erasmo.it/bobbio) offrono l'opportunità di accedere a ricchi archivi di notevole interesse storico-culturale. Segnaliamo a questo proposito l'opportunità di scaricare una vastissima rassegna stampa – comprendente pubblicazioni dal 1996 al 2009 – riguardante temi e problemi legati agli studi del politologo torinese.

CONOSCERE LE ALTRE CULTURE, SENZA PREGIUDIZI

Continuiamo la nostra rassegna suggerendo le nuove proposte didattiche del **Museo Popoli e culture: una finestra sul mondo** (www.pimemilano.com/index.php?idn=6). La finalità primaria del Museo è quella di

accrescere la conoscenza delle culture diverse dalla nostra, per incoraggiare le capacità di dialogo e sviluppare il senso di tolleranza tra i popoli. Oltre che una serie di **visite guidate**, differenziate per ordine e grado di scuola, tra vari itinerari didattici, il Museo propone una serie di **laboratori**, sui quali soffermiamo la nostra attenzione. Le pratiche laboratoriali permettono, stimolando sia le facoltà sensoriali-emotive sia quelle intellettuale-cognitive, di avvicinarsi, senza pregiudizi, a usi e costumi apparentemente lontani dalle nostre, inseriti in precisi contesti storici e simbolici. Per esempio, l'esperienza dal titolo **I vestiti raccontano** permette di penetrare la storia delle cose, il significato di linee, forme e colori, il senso del gusto e del piacere tipici del mondo cinese e giapponese. Senza preconcetti. Soprattutto, per gli **istituti artistici**, esiste la possibilità di realizzare delle stampe e produrre un *haiku* (componimento poetico di tre versi) intrecciando creativamente linguaggi verbali, pittorici e gestuali.



150 ANNI DI UNITÀ NAZIONALE

Con l'approssimarsi del **150° anniversario dell'Unità nazionale**, si stanno attivando interessanti iniziative on line. Tra queste, ne segnaliamo due: **Italia Centocinquanta** (www.italia150.it/?cat=15&language=it) e **1861-2011. 150° anniversario dell'Unità d'Italia** (www.governo.it/150_italia_unita/index.html).

Il primo sito, fondato dai tre maggiori enti locali piemontesi, propone una serie di attività culturali e ludiche in grado di valorizzare il senso dell'identità nazionale. In particolar modo, richiede l'attiva partecipazione di docenti e studenti in un articolato programma educativo, che avrà nello **studio della Carta Costituzionale** e nella **formazione alla Cittadinanza** i suoi primari punti di forza.



Il secondo, organizzato da un Comitato dei Garanti, presieduto da Carlo Azeglio Ciampi, in collaborazione con il **Ministero dei Beni Culturali**, illustra i progetti volti a preparare e organizzare le iniziative legate alle celebrazioni. Interessante la sezione dedicata al **Centro Espositivo** che ripercorre i precedenti appuntamenti: le

Vetrina

celebrazioni del 1911 in occasione del cinquantenario e le manifestazioni del centenario del 1961.

Per completare il quadro delle vicende risorgimentali del nostro paese diventa quasi doveroso rimandare al sito di **Progetto Risorgimento** (www.progettorisorgimento.it/risorgimento-cms/). Il progetto vuole «documentare i **diversi linguaggi**: politica, economia, letteratura, musica, pittura» che hanno concorso a formare

l'unità del paese. Il sito, *in fieri*, si doterà di **sei percorsi multimediali**: da *Diventare nazione* a *Rappresentare gli italiani*, che racconteranno l'evoluzione del concetto di nazione, con particolare attenzione ai linguaggi visivi. La sezione **Fonti** potrà diventare un validissimo archivio didattico, alla portata di tutti, per sostenere la ricerca in classe e la preparazione delle lezioni. Da inserire nei propri preferiti!

LIBRI

70 ANNI DALLA SECONDA GUERRA MONDIALE

Chiudiamo la nostra navigazione sul web e passiamo alla recensione dell'ultima pubblicazione di Richard Overy, *Sull'orlo del precipizio. 1939. I dieci giorni che trascinarono il mondo in guerra*, Feltrinelli, Milano 2009.

A settant'anni dal drammatico scoppio della Seconda guerra mondiale, per spiegare lo scoppio del conflitto lo **storico britannico** concentra la sua attenzione sulla complessa relazione tra instabilità del sistema internazionale e decisioni politiche dei protagonisti del tempo. Chiedersi: «Perché la guerra?» come fa nell'ultimo capitolo del libro, però può non bastare. «Che tipo di guerra voleva Hitler?», «Perché fu mancata l'ultima occasione di pace?» diventano quesiti essenziali. L'autore cerca di rispondere a queste domande, intrecciando i temi delle tensioni storiche, figlie degli incerti accordi di pace di Versailles, con le scelte, non sempre lineari, dei capi di stato e governo. Volontà di potenza, nazionalismi, «acquiescenza» inglese si mescolano ai calcoli sbagliati dei principali attori. Il libro, concettualmente chiaro e snello nell'esposizione, può diventare un efficace strumento di lavoro per tutti i docenti e gli studenti dell'ultimo anno.

SCRITTRICI IRANIANE

Da ultimo, vogliamo proporre un'immagine dell'**Iran al femminile**. Senza dimenticare le costanti violazioni dei diritti umani e la tragica morte di Neda Agha-Soltan, vittima delle forze repressive governative durante le manifestazioni del giugno 2009, l'Iran, raccontato da **Anna Vanzan**, nelle *Figlie di Shahrazad. Scrittrici iraniane dal XIX secolo a oggi*, Bruno Mondadori, Milano 2009, mostra la sua potenza creativa.

Il testo è qualcosa di più di una semplice storia della letteratura: è l'occasione per conoscere e apprezzare le **profonde e raffinate radici del mondo iraniano**, attualmente in bilico tra rispetto della tradizione e desiderio di cambiamento. L'autrice, autorevole conoscitrice della figura e del ruolo della donna nella cultura islamica, racconta la fondamentale funzione che la letteratura e l'arte hanno avuto nel processo d'emancipazione delle iraniane. In particolar modo, l'impegno civile delle **scrittrici della nuova generazione**, interessate anche a forme espressive quali cinema e teatro, ci dà l'immagine di un paese vitale e polimorfo, non etichettabile negli univoci schemi negativi riportati spesso dalla cronaca giornalistica.

PERLASTORIA
mail

A cura di
Cristina Rolfini

Redazione
Serena Sironi

Ricerca iconografica
Beatrice Valli

Impaginazione
Paola Ghisalberti

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
© 2009, Pearson Paravia Bruno Mondadori spa