

ISSN 2282-7765

ISSN 2282-7757

[online]

[printed]

Volume 5, Number 1, June 2017

Science & Philosophy

Journal of Epistemology, Science and Philosophy

Chief Editors

Franco Eugeni

Antonio Maturo

Managing Editor

Fabrizio Maturo

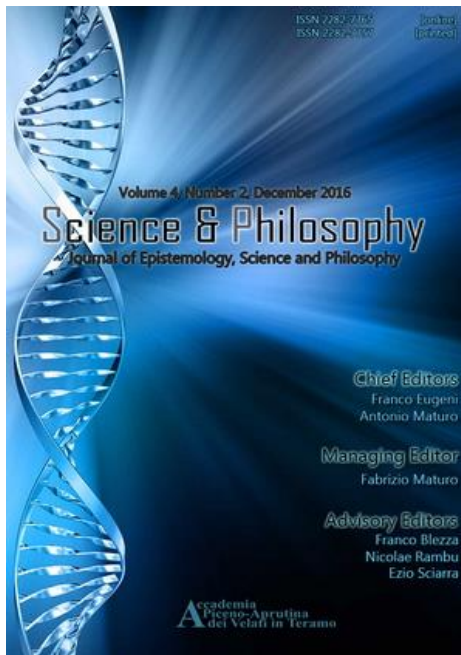
Advisory Editors

Franco Blezza

Nicolae Rambu

Ezio Sciarra

Accademia
Piceno-Aprutina
dei Velati in Teramo



Chief Editors

Eugeni Franco, Teramo, Italy
Maturo Antonio, Pescara, Italy

Advisory Editors

Bleza Franco, Chieti, Italy
Râmbu Nicolae, Iasi, Romania
Sciarra Ezio, Chieti, Italy

Managing Editor

Maturo Fabrizio, Pescara, Italy

Editorial Board

Ambrisi Emilio, Caserta, Italy
Anatriello Giuseppina, Naples, Italy
Arribas Jose Maria, Madrid, Spain
Bleza Franco, Chieti, Italy
Callejo Gallego Manuel Javier, Madrid, Spain
Casolaro Ferdinando, Naples, Italy
Chitoiu Dan, Iasi, Romania
Cimagalli Folco, Rome, Italy
Ciprian Alecu, Iasi, Romania
Corsi Vincenzo, Pescara, Italy
Corsini Piergiulio, Udine, Italy
Cruz Rambaud Salvador, Almeria, Spain
Daniela-Tatiana Soitu, Iasi, Romania
Deriu Fiorenza, Rome, Italy
Di Francesco Gabriele, Pescara, Italy
Figueiredo Elisabete, Vila Real, Portugal
Gardaphe Frederick, NY, USA
Gatto Romeno, Potenza, Italy
Gavrila Mihaela, Rome, Italy
Gerla Giangiacomo, Salerno, Italy

Hošková-Mayerová Šárka, Brno, Czech Republic

Innamorati Stefano, L'Aquila, Italy

Ispas Cristina, Resita, Romania

Madureira Livia, Portugal

Malizia Pierfranco, Rome, Italy

Marconi Domenico, Teramo, Italy

Markovic Ljiljana, Belgrade, Serbia

Marradi Alberto, Florence, Italy

Maturo Antonio, Pescara, Italy

Maturo Fabrizio, Pescara, Italy

Migliorato Renato, Messina, Italy

Montesperelli Paolo, Rome, Italy

Paone Fiorella, Chieti, Italy

Petrovic Mina, Belgrade, Serbia

Râmbu Nicolae, Iasi, Romania

Rosati Norton Delfico Mauro, London-Florence, UK-Italy

Rotondo Paolo, Pescara, Italy

Ruggiero Christian, Rome, Italy

Savarese Elisa, Castellammare, Italy

Sciarra Ezio, Chieti, Italy

Sessa Salvatore, Naples, Italy

Sideri Daniela, Pescara, Italy

Squillante Massimo, Benevento, Italy

Tofan Ioan, Iasi, Romania

Tofan, Ioan Alexandru, Iasi, Romania

Ventre Aldo Giuseppe Saverio, Naples, Italy

Veraldi Roberto, Pescara, Italy

Viglioglia Maria Teresa, Melfi, Italy

Vincenzi Giovanni, Salerno, Italy

Vougiuklis Thomas, Alexandroupolis, Greece

Vranes Aleksandra, Belgrade, Serbia

Yalap Hakan, Nevsehir, Turkey

Editorial Manager and Webmaster

Manuppella Giuseppe

Graphic project (Progetto grafico)

Manuppella Fabio

Legal Manager

Di Domenico Bruna

Publisher

Accademia Piceno - Aprutina dei Velati in Teramo (A.P.A.V.)

Mobile App in Health: Improving User Awareness Regarding Own Health

Rocco Reina¹, Marzia Ventura², Concetta Lucia Cristofaro³

¹(University of Catanzaro “Magna Græcia”, Dep. of Law, History, Economics and Social Science, Italy, Catanzaro)
rreina@unicz.it

²(University of Catanzaro “Magna Græcia”, Dep. of Law, History, Economics and Social Science, Italy, Catanzaro)
marziaventura@unicz.it

³(University of Catanzaro “Magna Græcia”, Dep. of Law, History, Economics and Social Science, Italy, Catanzaro)
concetta.cristofaro@unicz.it

Received on: 01-05-2017. **Accepted** on: 28-06-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.342

©Reina et al.



Abstract

Knowledge is more and more a strategic resource for health organizations while information & communication technology earns an important role for sharing knowledge and information among people in and out organizations. these conditions satisfy specific demands related to the new emerging information needs, asking for a change in relationships and effective communication. so, the medicine apps represent an emerging and rapidly developing framework for health system, able to contribute to its quality and efficiency. The same u.s.

supervisory authority activated in the last years an appropriate study in order to control the medical applications downloaded directly through mobile devices and able to influence health performance. this work - with a mixed approach - presents the results of the exploratory and descriptive studies in order to make clear the general dynamics and functionality of the medicine category apps.

Keywords: Mobile Health Application; Knowledge Society; Knowledge Management.

1. Introduction

Healthcare organizations, from both private and public sectors, have been facing profound changes over the past decades.

On one hand, the changes were activated by national authorities with the introduction of new managerial practices; but, they depend largely by the possibility given by the new role of knowledge in the organizations and by ICT like new tool able to guide change and to improve new performance in health system(Nicolini, 2010; Swan et al., 2016).

In fact, knowledge is more and more a strategic resource for the improvement of health organizations while information & communication technology earns an important role for sharing knowledge and informations among people in and out organizations.

The increasing and frequent use of the new technologies, linked to the use of the web, allowed to satisfy specific and particular needs related to the new emerging information needs, asking for a change in relationships and effective communication.

New demands for healthcare informations raise as a consequence of the impact that new technologies (e.g. mobile applications, cloud computing, etc) have on society and our lives, that are deeply changing oftenun consciously, our rhythms, skills, effects, and social relations.

New liquid society (Bauman)asked for new relationships among individuals and organizations, also in Health System. In these situations, the Apps represent an emerging and rapidly developing framework for healthcare, able to contribute to its quality and efficiency. The same U.S. Supervisory Authority activated in the last years an appropriate study in order to control the Medical Applications downloaded directly through mobile devices, and able to "influence the performance or functionality of currently regulated medical devices" (Sole24Ore, September 2013).

So, the starting point of this contribution is to explore and analyze the dynamics of the phenomenon with an updated picture of the different Apps related to Medicine Category; on these basis it will be interesting to know how applications can support the activities of the practitioners and so the quality of patient care.

2. Objectives and Methods

Healthcare organizations have been facing profound changes over the past decades, both in private and in public sectors.

The same possibility given by information systems can determine new learning processes through Information Technology, and so Health Apps are an emerging and rapidly developing part of healthcare, thanks to the use of smartphones and 3G and 4G networks that permit to provide new health care services (European Commission, 2014).

So, patients are becoming more educated, empowered, informed and involved in decision-making processes related to their own health.

In addition professionals are engaging in designing new “forms” of knowledge structures for healthcare (Martinez and Galdiero, 2013; Martinez and Galdiero, 2015; Reina et.al., 2015). The Juniper Report estimates about 44 million Health Apps are downloaded in 2012 and over than 142 million health Apps are downloaded in 2016. Juniper Report said that smartphones will “greatly expand the capabilities” of Health Apps and today more than 3.4 billion people worldwide have their own smartphone while half of them will be using Health Apps.

Under these conditions, information technology earns an important role for sharing knowledge and information among people in and out organizations (Hsiu-Mei Huang, Shu-Sheng Liaw, 2004), particularly through mobile applications. The same Sole24Ore in 2013 dedicated its Special Health Report on Apps Medicine Category, as a particular tool able to connect and integrate data in order to obtain specific health information.

These Medicine Apps are therefore useful tools for supporting the user’s awareness of his own health needs and for giving her/him the ability to manage them.

This work presents the results of the exploratory and descriptive studies in order to make clear the general dynamics of the phenomenon (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994). The approach was mixed, based on two phases: a) on the desk phase explores the existing literature on theme; b) on the job phase analyses the App following these steps 1) Apps’identification (belonging to Medicine Category) on iOS and Android Italian system; 2) focus on specific Apps in order to analyse the aspects related to knowledge creation and diffusion.

3. Theoretical Background

The assumption of the research is the impact of New Information and Communication Technologies in everyday life (ICT). In parallel to the change

of ITC, we are witnessing for a process of progressive qualification of the contents and objectives in the transition from data processing to richer contents such as information and knowledge, coming from, communities of citizens “brought together by a shared interest in a given subject” i.e. the Knowledge Society (David and Foray, 2002).

Knowledge Society is a kind of collective structure in which the ability of humans to innovate the system of things and relationships become a key instrument for the promotion of social and individual welfare, through the interconnection of people for learning and intelligence (Volonté, 2010).

These interconnections promote the creation of a global knowledge society with the exchange of information and data on individual and social level, while the technological infrastructure of the network makes this exchange effective and real (Moreno-Jiménez et al., 2012).

The four key elements of Knowledge Society are 1. the increasing value of intangible aspects; 2. the de-territorialisation of knowledge and power; 3. the interconnection between the actors involved in the decision making processes and 4. the importance of the human factor, particularly regarding continuous learning and education (Moreno-Jiménez and Polasek, 2005). In this new changing context, a particular role plays the Apps (on mobile devices), like a new technological systems able to transmit, create and share of knowledge.

If this is true in general terms, the implementation of specific Apps in the health sector - available for download on mobile devices (like smartphones and tablets) - spurred particular interest to investigate this phenomenon. In particular, these Apps allow to create and to improve an open innovation model (Chesborough, 2003) where it is important the involvement of people to enhance co-creation of knowledge and inquiry thinking, therefore, its capability can become a pre-condition for generating new approaches to healthcare. In the following figure is represented the knowledge flow among actors in the complex health context, where it's possible to assist to several reciprocal interdependences; ICT experts and doctors that combine their knowledge with the aim to produce innovative and easy-to-use Apps, patients - as device users - that can learn new information on how prevent and cure their disease, even if the App isn't connected with healthcare operators

Figure n°1: The knowledge flow using mhealth apps.

In this way App can be considered an interactive tool among patients and doctors, able to facilitate the monitoring and the highlighting of alerts and to develop combinations of know-how among the nodes of healthcare networks.

4. Results and Considerations

Actually, new web-based technologies have profoundly changed the way with which people communicate and many users have access to data and information in ways never seen before. Different objectives are linked to mApps, covering a variety of areas that support users in assuming a pro-active approach to health care in association with self-monitoring programs.

Infact, Medicine Category Applications are designed to interact directly with users in order to allow them to better manage their own health, with or without the presence of an healthcare professional (Parsons, 2011). This makes the Medicine Apps ideal tools for supporting health care by improving the participation and the capacity of patients regarding their health self-management.

The total number of mobile applications in Android operating system on smartphone was n°4525 in 2014 and n°4560 in 2016, while in the IOS operating system there was n°6009 in 2014 and n°6700 in the 2016. Successively, the research focused in specific way only on fee mApp, on the belief that the paid App are more reliable than the others; so, in the tables n°1 and n°2 are given the number of fee apps available for the medicine category and other categories in the years 2014 and 2016.

This research was carried out using as a tool the smartphone with the Android and IOS operating systems. See Table n°1 :Fee Apps on Android operating system. See Table n°2: Fee Apps on IOS operating system.

By analyzing the data, it is clear that with regard to the Medicine Category, for the Android system the keywords that have changed in the period are "cancer" that in 2014 had only n°4 app, while in 2016 it obtained n°28; and the keyword "Heart attack" which in 2014 had n°4 apps that become n°35 in 2016. With reference to the operating system IOS keywords that have undergone changes are "Drugs", which in 2014 had n°20 apps that become n°35 in 2016, and "Diabetes" which in 2014 had n°70 apps which fell in 2016 to n°23.

In addition another aspect investigated was the presence of some informations exchanged overtime through the use of specific App; in order to find this, the analysis focus on the presence of the comments in the App, without considering the technical but only the qualitative comments. Infact, through the comments the user can leave a piece of information freely available for the developer on one hand and on the other hand for different users. In addition the comments are free, therefore, by depending on the users' availability and their will; for this reason – on our opinion - the comment gives more strength and pushes better the development of informations and knowledge among users. In this way maybe it would be possible to contribute to exchange information and create new knowledge for the whole networks.

So, by recalling the figure presented before, it's possible to observe the relationship among developer and different users of mApps, who download and use the medical application.

The table n° 3: Comments– Android & Ios, below identifies for the different keywords the number of comments present in the Apps.

The total number of comments obtained by the research was n°74 in Android System and n°132 in IoS System. The following figures (see Figures n° 2 and n° 3) shows the presence of comments divided in two main form: technical comments and the others.

The feedback from the Developers go to enhance trust in users/patients who download the application, becoming a new way to attract customers by themselves.

The user through the feedback is aware of being connected anytime he wants with the developer and this helps to increase the level of participation and involvement and to make him always feel attended.

So, through the Apps the relationships among people (user) becomes more direct and personalized and for this way it's possible to improve the level of reliability and confidence regarding this new electronical tool and in parallel to raise the level of self-care for all users involved.

5. First Conclusions

This work wants to highlight how the use of Applications (Medicine Category) can create new learning processes and new knowledge by interactions among different users. Under these reflections the Medicine Apps can support the users in their health care by increasing the awareness of own state of health and, therefore, their ability to self-management.

But, in literature there isn't sufficient information regarding safety and trust related to the use of these medicine tools by user-patient. Perhaps, the only way could be represented by their score visible in the communities through the number of downloaded present on site and their comments.

So, other important aspects remain to focus and analyse such as reputation and reliability instrumental, security of data processing, privacy.

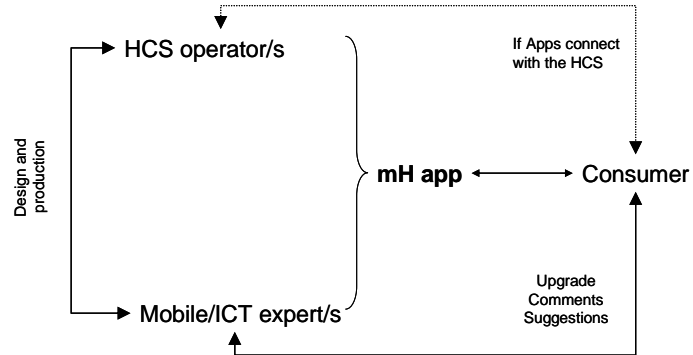
References

- [1] Bergvall-Kåreborn B. and Howcroft D. (2013), “The Apple business model: Crowd sourcing mobile applications “, Accounting Forum, 37.
- [2] Buccoliero, L., Nasi, G.: Il sistema informativo delle aziende sanitarie: stato dell'arte e prospettive evolutive dell'area clinica. Rapporto OASI 2004. L'aziendalizzazione della sanità in Italia. Anessi Pessina, E., Cantù, E., Egea, Milano(2004).
- [3] Calvini A. (2005) “Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative”, Edizione Ericson Feltrinelli.
- [4] Cetani, T., Lacroce, A., Reina, R., Ventura, M.: A Healthcare Project: Managing Knowledge through Electronic Medical Record-Empirical Cases. In International Journal of Information Systems in the Service Sector, 4(4), (2012).
- [5] Chesbrough H.W. (2003), Open Innovation: how companies actually do it, “Harvard Business Review”, 81 (7).
- [6] Cristofaro, C., Lacroce, A., Reina, R., Ventura, M.: Managing The Knowledge Interdependence with The E.M.R. Measuring Business Excellence, 16(4) (2012).
- [7] Cugola G. et al. (2014), “Self Motion: A declarative approach for adaptive service-oriented mobile applications”, The Journal of Systems and Software, 92.
- [8] David P.A. and Foray D., “An introduction to the economy of knowledge society” (2002).
- [9] Ferlie, E., Montgomery, K., & Reff Pedersen, A. (2016): *The Oxford Handbook of Health Care Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Gottschalk P. (2005) “Strategic Knowledge Management technology”, Idea Group.
- [10] Kimberly, J., de Pourville, G., & D'Aunno, T. (2009): *The Globalization of Managerial Innovation in Health Care*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] Kogut B. and Zander, U. (1992) Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology, Organization Science 3(3).
- [12] Mei Huang, Shu-Sheng Liaw, (2004), The Framework of Knowledge Creation for Online Learning Environments, Canadian Journal of Learning and Technology Volume 30(1) Winter / hiver.
- [13] Meier, A.: Knowledge Society eDemocracy & eGovernment, Springer. DOI :10.1007/978-3-642-24494-0_1 (2012).
- [14] Moreno-Jiménez, J. M., Polasek, W.: E-democracy and Knowledge. A Multicriteria framework for the New Democratic Era. In Journal Multicriteria Decision Analysis, vol. 12: 163–17. (2003).
- [15] Moreno-Jimenez, J.M., Aguarón, J., Cardeñosa, J., Escobar, M.T., Salazar, J.L., Toncovich, A., Turón, A.: A collaborative platform for cognitive decision making in the knowledge society. Computers in Human Behavior. Vol. 28: 1921-1928. DOI:10.1016/j.chb.2012.05.011. (2009)
- [16] Nicolini, D. (2006): “The work to make telemedicine work: A social and articulative view.” *Social Science & Medicine*, 62 (11).
- [17] Nicolini, D. (2010): “Practice as the Site of Knowing: Insights from the Field of Telemedicine.” *Organization Science*, 22 (3).

- [18] Nonaka, I. and Takeuchi I. (1995) *The Knowledge Creating Company*, The Free Press, New York.
- [19] Orlikowski W., Scott S.V. (2008), *Socio materiality: Challenging the Separation of Technology, Work and Organization* *The Academy of Management Annals* Vol. 2, No. 1.
- [20] Parsons, T.: *Consumer Electronics can Healp Improve Patient Health*. (2011) Testo disponibile al sito: <http://www.pewinternet.org>.
- [1] Pontiggia A. (1997), “*Organizzazione dei Sistemi Informativi*”. Etas. Milano.
- [21] Ravagnani R. (2000), “*Information techonology e gestione del cambiamento organizzativo*” Egea. Milano.
- [22] Reina R. (2013)., “*Gestire la conoscenza in Sanità*”. Rubettino Editore. Soveria Mannelli.
- [23] Reay, T., Golden-Biddle, K., & Germann, K. (2006): “*Legitimizing a new role: Small wins and micro-processes of change.*” *Academy of Management Journal*, 49 (4).
- [24] Report Audiweb Trends (2013). Testo disponibile al sito :<http://www.audiweb.it>. Data di consultazione marzo 2014.
- [25] Rodriguez, M.A., Brody, R.R.: *Anesthetists and Apps: content and contamination concerns*. In *Anesthesia*, vol. 66, (2011).
- [26] Swan, J., Newell, S., & Nicolini, D. (eds.) (2016): *Mobilizing Knowledge in Healthcare: Challenges for Management and Organization*. Oxford: University Press.
- [27] Takeuchi, H.: *Towards a universal management concept of knowledge*. In Nonaka, I. and Teece, D.J. (Eds), *Managing Industrial Knowledge. Creation, Transfer and Utilization*. Sage, London (2001).
- [28] U.S. FDA Drug Regulatory Requirement Registrar Corp, <http://www.registrarcorp.com/fda-drugs>.
- [29] Xu J. et.al. (2015), “*Applications of Mobile Social Media: We Chat Among Academic Libraries in China*”, *The Journal of Academic Librarianship* 41.
- [30] Zammuto, R.F., Griffith, T.L., Majchrzak, A., Dougherty, D.J., & Faraj, S. (2007). *Information technology and the changing fabric of organization*. *Organization Science*, 18 (5).

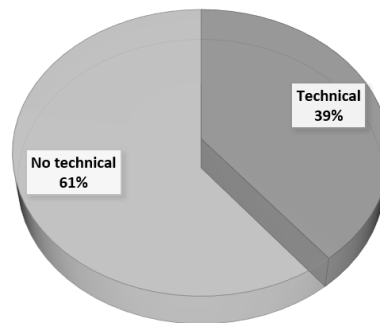
Appendix

Figure n°1 : The knowledge flow using mhealth apps



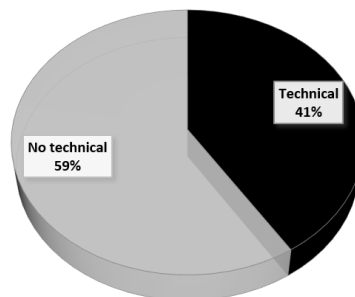
Source: Kogut and Zander (1992)

Figure n°2: Android – % Comments



Source: our elaboration, 2016

Figure n°3: iOS – % Comments



Source: our elaboration, 2016

Table n°1 :Fee Apps on Android operating system

	Medicine		Other	
	Category		Category	
	<i>2014</i>	<i>2016</i>	<i>2014</i>	<i>2016</i>
Psychology	0	2	20	26
Heart	1	1	43	16
Diabetes	2	30	53	21
Flu	0	8	17	15
Heart Attack	4	28	35	22
Obesity	0	8	28	16
Cancer	1	18	14	13
Antioxidants	0	0	51	21
Diet	0	0	26	22
Drugs	7	17	42	4
Genetics	2	6	27	21
Ictus	3	14	33	20
Kids	0	0	9	5
Women	0	0	10	3
DNA	0	0	35	34
Psyche	0	2	30	28
Sports	0	0	4	7
Cancer	3	28	40	8
Skin	0	0	136	65
Total	19	114	653	367

Source: our elaboration, 2016

Table n°2: Fee Apps on IOS operating system

	Medicine		Other	
	Category		Category	
	2014	2016	2014	2016
Psychology	1	4	34	42
Heart	3	3	12	26
Diabetes	70	23	125	29
Flu	3	13	2	20
Heart Attack	5	4	0	2
Obesity	0	0	5	13
Cancer	6	7	9	17
Antioxidants	0	0	0	0
Diet	2	1	110	51
Drugs	20	35	5	16
Genetics	0	11	0	37
Ictus	0	5	6	9
Kids	4	0	0	172
Women	2	14	13	136
DNA	10	20	21	149
Psyche	16	1	90	3
Sports	0	3	306	146
Cancer	4	3	72	2
Skin	2	4	548	50
Total	148	151	1358	920

Source: our elaboration, 2016

Table n°3: Comments– Android & Ios

Keywords	Medicine	Medicine	Number Users	
	category	category	Comment	
	Android 2016	IoS 2016	Android 2016	IoS 2016
Psychology	2	4	2	4
Heart	1	3	0	0
Diabetes	30	23	4	3
Flu	8	13	4	14
Heart Attack	28	4	6	0
Obesity	8	0	0	0
Cancer	18	7	0	4
Antioxidants	0	0	0	0
Diet	0	1	0	0
Drugs	17	35	57	72
Genetics	6	11	0	12
Ictus	14	5	1	0
Kids	0	0	0	0
Women	0	14	0	11
DNA	0	20	0	1
Psyche	2	1	0	10
Sports	0	3	0	9
Cancer	28	3	0	0
Skin	0	4	0	0
Total			74	132

Source: our elaboration, 2016

Confidence Hypothesis about Efficiency of Specific Strategies (CHESS): A Novel Parameter and its Possible Significance in Applications

Penelope Kambakis-Vougiouklis

Professor, Democritus University of Thrace, Komotini, Greece
pekavou@helit.duth.gr

Received on: 22-03-2017. **Accepted** on: 02-05-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.349

© Penelope Kambakis-Vougiouklis



Abstract

In this paper a novel term is introduced to cover for a parameter already investigated in a number of experiments conducted in the Democritus University, without, yet, being identified with a specific name. The aim of all those studies was to investigate the learning strategies frequency of use in correlation with the confidence of the subjects as to whether and to what extent such strategies enhance their language learning. In the specific experiment forty eight students from the first three grades in a State Secondary school, in Thrace, Greece, were recruited through convenience sampling, twenty four Greek native speakers and twenty four Turkish native speakers with Greek as their second language. There were sixteen learners out of each grade, eight of low and eight of high level in English, four male, four female, forty eight learners altogether, twenty four male and twenty four female students. The students had to indicate not only the level of frequency of strategy use but also their confidence in those strategies' effectiveness; this is the introduced term Confidence Hypothesis about Efficiency of Specific Strategies (CHESS). Furthermore, the students used *the Vougiouklis & Vougiouklis bar* (2008) instead of the

widely used Likert scale for the filling in of the questionnaires minimizing time and effort. The questionnaire used was the translated in Greek and validated SILL questionnaire with 50 items. Each of the 50 questions was followed by two bars: on the first bar the students had to specify the frequency of use of each strategy and on the second their confidence about each strategy's effectiveness.

The data is still processed.

Keywords: Questionnaires, SILL, strategies, Likert, Vougiouklis & Vougiouklis bar, CHES.

1. Introduction

Research on Language learning strategies (LLS) provides strong evidence that strategies actually facilitate language learning [2], [19], [20], [22]. There has also been convincing evidence that language learning strategies can and should be taught [1], [4]. Nevertheless, things are not straight forward as strategic use depends on various factors, including learners' age, target language proficiency, and socio-cultural context [25]. Moreover, discrepancies between studies may derive from differences regarding the methodological tools selection.

2. Research review

2.1 LLS research in Greece

In our review we focus on learners whose Mother Tongue (MT) is Greek and Target Language (TL) English.

Kambakis-Vougiouklis (2008) [12], investigating Muslim /Turkish MT and Greek as a Second Language students learning English as a foreign language, found that females were better at guessing but less confident concerning the effectiveness of the strategy while boys seemed to be less accurate with their guesses but more confident. Psaltou-Joycey (2008) [23], mainly focused on the effect of factors such as age, proficiency and cultural background of university students learning Greek as a second language while Gavriilidou & Psaltou-Joycey (2009) [7], shed light on issues such as the definition of strategies, ways of recording them, strategies employed by effective learners, factors that influence the choice of strategies and the teaching of strategies. Moreover, Gavriilidou & Papanis (2010) [6], investigated the effectiveness of direct strategy teaching with suggested activities for Muslim students and Psaltou-Joycey & Kantaridou (2009) [24], worked with multilingualism in relation to the use of learning strategies as well as learning styles.

Overall, the majority of researchers conclude that strategies that are most frequently used by the proficient learners are mostly cognitive and meta-cognitive strategies [3], [8]. There have been instances of strategy use by less

proficient students, not consciously, but in a random way [5]. However, in higher proficiency students there could be recorded use of learning strategies in an automated manner, not consciously, yet in these cases the need for strategy use has been encoded as a way of successful learning.

2.2 Confidence Hypothesis about Effectiveness of Specific Strategies: CHESS

Confidence factor in the process of language learning has been primarily investigated in association with communication strategies by Kambaki-Vougioukli (1992) [10], [11], by Intze & Kambaki (2009) [9], among Turkish MT and Greek MT learners, and Mathioudakis & Kambaki-Vougioukli (2010) [18], among university students.

In a series of studies Kambakis-Vougiouklis [13], [14], and Vougiouklis & Kambaki-Vougioukli [26], included confidence along with frequency in the SILL questionnaire, namely, the learners were asked to specify not only how frequently they used each strategy but also how confident they felt of its effectiveness. Results from these studies indicate that when the learners claim they use a strategy, this does not necessarily imply that they also consider it effective as evidenced by low confidence scores in strategies they claimed they use very often. Also, conversely, there were cases where learners claimed they did not use a strategy but nevertheless seemed confident that this strategy would really help them in language learning. The researchers' interpreted this as a plea on the part of the learners to receive instruction on how to employ learning strategies in their study. If, on the other hand, there is lower confidence than the actual frequency, it was assumed that the learners might use this strategy as a routine, not really appreciating it. In either case instruction is necessary before considering different action, such as excluding some strategies for the specific learners.

Petrogiannis & Gavriilidou (2015) [21], produced a translated in Greek, validated, concise version of SILL especially for younger learners, yet, they do not take their learners' confidence as far as confidence in each strategy's effectiveness is concerned. However, this is the tool that will be used in present experiment.

Trying to investigate the confidence factor more widely and with different populations, in a series of orally administered SILL questionnaire Kambaki-Vougioukli et al (2011) [16], and Kambakis-Vougiouklis & Mamoukari (2016) [17], identified a probable need for strategy instruction. This is probably because the bilingual, Turkish/Greek learners, who participated in a research investigating both the frequency of use of L.L.S. and confidence, scored higher in confidence, though their scores in frequency of strategy use indicated that they rarely employed the particular strategy. Of course there were few cases of

students; scoring lower confidence and higher frequency, probably due to either lack of the ‘know how’ or just routine.

Taking all this into account, we thought this issue might arouse other researchers’ interest and it needs a name to be referred to. An acronym perhaps, would make it easier to use and remember. Thus, the term CHESS was coined in order to associate it with strategic play, as it concerns the most characteristic strategic game, i.e. chess. Needless to say, the term does not concern only SILL but any other questionnaire that has to do with confidence in somebody’s strategic decision.

2.3 An alternative statistical tool: the [01] bar

Likert scales are the most widely used statistical tool in every piece of research worldwide. However, the application of language tests, including SILL, to less sophisticated groups such as Muslim, Turkish speaking learners revealed certain drawbacks of the specific method the most prominent being the difficulty to make semantic refinements such as the difference between *generally not true of me* and *somewhat true of me*, or *seldom and almost never*.

In order to provide some remedy for such as condition, Vougiouklis & Vougiouklis (2008) [15], suggested the use of a *bar* [01], based on fuzzy theory introduced by Zadeh (1965) [27].



The far left end 0 represents the completely negative answer/attitude and 1 the completely positive answer/attitude. What is required from the participants is to simply cut the bar at any point -actually infinite- they think that expresses their attitude towards any item, the specific moment. That is to say, their answers are not affected by their linguistic knowledge, as they are mostly required to “feel” their position on the bar, rather than consciously think of the wording or any suggested division pre-arranged for them. Replacing the Likert scales by a fuzzy one, may probably facilitate the task of filling in questionnaires constructed in languages other than the learners’ MT, minimizing in this way possible danger of misunderstanding due to insufficient linguistic knowledge, which may distort the validity of the questionnaire. Moreover, at the results processing stage, when using a Likert scale, researchers must decide in advance how many divisions will be used. By contrast, the employment of the bar does not require such an initially predetermined decision, giving space to multiprocessing potential.

2.4 Purpose and rationale of present study

The main target of the present study is to investigate through the use of the SILL questionnaire, whether the subjects interviewed make use of certain

learning strategies and s answer on their computer screen, the use of the **Vougiouklis & Vougiouklis bar** is employed, and the parameter of confidence is initiated. The students are asked whether they feel confident that each of the learning strategies actually help them and to what extend. In order to achieve that, the SILL questionnaire is implemented in an electronic form. The investigation is carried out through a computer where the subjects score the level of frequency and confidence on a bar.

2.5 Research questions

This research is a pilot study, further investigating issues introduced in Kambakis-Vougiouklis (2012). More specifically it is investigated:

(a) How frequently participants, of different cultural background, use language learning strategies and how confident they feel with each choice/how effective they consider each strategy.

(b) How confident are they with each strategy, i.e. their CHESSE evaluation? Do they avoid some because they do not know how to use it? We assumed that if they claim they use it rarely but on the other hand they score very high confidence-as it happened in many cases as we see- this might be interpreted as their wish to be taught how to use it. Similarly, if they claim they use a strategy often but they score low confidence, then it might again be interpreted as an appeal for further explanations, i.e. again instruction.

(c) Are there any problematic areas in the questionnaire itself, like phrasing, wording, pragmatic/cultural information etc issues that again cannot be identified and clarified with quantitative analysis?.

3. Method

3.1 Participants

In the specific experiment forty eight students from the first three grades in a State Secondary school, in Thrace, Greece, were recruited through convenience sampling, twenty four Greek native speakers and twenty four Turkish native speakers with Greek as their second language. There were sixteen learners out of each grade, eight of low and eight of high level in English, four male, four female, forty eight learners altogether, twenty four male and twenty four female students.

3.2 Tools

We used the translated and validated 50-item Greek version of Strategy Inventory for Language Learning [21]. This version contains 50 items grouped into six categories measuring frequency of strategy use.

In the specific experiment, however, all 50 items must be identified with respect not only to frequency of use but also to Confidence Hypothesis about Effectiveness of Specific Strategy, i.e. the CHES factor.

Finally, for filling in and processing of the result, we used the *Vougiouklis & Vougiouklis bar* instead of the Likert scales.

3.3 Procedure

The students read the questions on their computer screen, and were able to cut the bar accordingly, or even go back and change their initial score. There were 50 questions from the SILL questionnaire, having each question followed by a question checking the subject's confidence, overall 100 questions – bars to be answered - marked. The questions were read silently by each individual. If there was need for further explanation the students asked the researcher, and instant clarification was provided. The clarification could be heard by the rest of the students. Their answers could be saved only after all the questions had been answered. After saving their answers, the scoring was displayed in the form of numbers, starting from 0 to 6,2 depending on where the bar had been cut by each student.

4. Results - Analysis

To examine the effects of students' cultural background, gender, language proficiency in English a series of ANOVAs and MANOVAs with Sidac post hoc multiple comparisons were conducted using the GLM procedure in IBM Statistics SPSS v22.

The dependent variables that were the focal point of the investigation, were the eight memory strategies. However there were sixteen items overall: eight investigating frequency of use and eight investigating confidence that they enhanced L2 learning.

- I try to combine old with new knowledge in English
- I use the newly acquired English words in sentences to remember them
- I connect the sound of an English word with an image in order to remember it
- I use rhymes to remember the new English words
- I use flashcards to remember the new English words
- I act out the new English words
- I frequently revise
- I remember the new English words and phrases because I have seen them printed
- Confidence - I try to combine old with new knowledge in English
- Confidence - I use the new English words in sentences to remember them
- Confidence - I connect the sound of an English word with an image

Confidence Hypothesis about Efficiency of Specific Strategies...

- Confidence - I use rhymes to remember the new English words
- Confidence - I use flashcards to remember the new English words
- Confidence - I act out the new English words
- Confidence - I frequently revise
- Confidence - I remember the new English words because I have seen them printed

The independent variables that were investigated were the students' cultural background in relation to their gender and language proficiency in English.

The data is still processed and it will be hopefully published in a future paper.

5. Conclusion

The main purpose of this paper was to introduce the new term, CHESSE, a convenient name for the parameter of confidence which is expected to affect both strategy use in learning but also many other aspects of life.

References

- [1] Chamot, A. U. (2005). "Language learning strategy instruction: Current issues and research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- [2] Chamot, A.U. (2007). "Accelerating academic achievement of English language learners: A synthesis of five evaluations of the CALLA Model". *The Int. Handbook of English language learning*. Norwell, MA: Springer, 317-331.
- [3] Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- [4] Cohen, D.A. and Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press.
- [5] Ehrman, M.E. and Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *The Modern Language Journal* 79 (1): 67-89.
- [6] Gavriilidou, Z. and Papanis, A. (2010). The effect of strategy instruction on strategy use by Muslim pupils learning English as a second language. *Journal of Applied Linguistics* 25: 47-63.
- [7] Gavriilidou, Z. and Psaltou-Joycey, A. (2009). "Language learning strategies: an overview". *Journal of Applied Linguistics*, 25, 11-25.
- [8] Gu, P.Y. (1996). Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us? *Asian Journal of English Language Teaching* 6: 1-29.
- [9] Intze, P. and Kambaki-Vougioukli, P. (2009). "Lexical guessing: Accuracy and confidence of pupils of Greek as a first or second language." *Journal of Applied Linguistics (Greek Applied Linguistics Association)*, 25, 65-83.
- [10] Kambaki-Vougioukli, P. (1992). "Greek and English readers' accuracy and confidence when inferencing meanings of unknown words". *Proc. 6th Int. Symposium on the Description and/or comparison of English and Greek*. Thessaloniki, Greece: Aristotle University, 89-112.
- [11] Kambaki-Vougioukli, P. (1992). "Accuracy and confidence of Greek learners guessing English word meaning". PhD thesis, University of Wales, U.K.
- [12] Kambakis-Vougiouklis, P. (2008). "Teaching the systematic dictionary use

Confidence Hypothesis about Efficiency of Specific Strategies...

as a strategy for accuracy and confidence building”. *Proceedings XII EURALEX*, Barcelona, 1251-1257.

[13] Kambaki-Vougioukli, P. (2012). “SILL revisited: Confidence in strategy effectiveness and use of the bar in data collecting and processing”. 10th ICGL. Komotini, Greece: Democritus University of Thrace, 342-353.

[14] Kambaki-Vougioukli, P. (2013). “Bar in SILL questionnaire for multiple results processing: Users’ frequency and confidence”. *Sino-US English Teaching* 10(3), 184-199.

[15] Kambaki-Vougioukli, P. and, Vougiouklis, T. (2008). “Bar instead of a scale”. *Ratio Sociologica*, 3, 9-56.

[16] Kambaki-Vougioukli, P., Karakos, A., Lygeros, N. and Vougiouklis, T. (2011). “Fuzzy instead of discrete”. *Annals of Fuzzy Mathematics and Informatics (AFMI)*, 2(1), 81-89.

[17] Kambakis-Vougiouklis, P. and Mamoukari, P. (2016). “Frequency and confidence in language learning strategy use by Greek students of English”. 17th World Congress of the Association of Applied Linguistics 2014, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 80-97

[18] Mathioudakis, N. and Kambaki-Vougioukli, P. (2010). “The adjectival identity of Ulysses in Kazantzakis’ ODYSSEY through the fuzzy sets”. Paper presented at the 4th European Congress of Greek Studies, September 9-12, Un. of Granada, Spain. [http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Mathioudakis Nikolaos Kambaki-Vougioukli Penelope.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Mathioudakis%20Nikolaos%20Kambaki-Vougioukli%20Penelope.pdf)

[19] Mochizuki, A. (1999). “Language learning strategies used by Japanese university students”. *RELC Journal*, 30 (2): 101-113.

[20] Oxford, R. and Nyikos, M. (1989). “Variables affecting choice of language learning strategies by university students”. *The Modern Language Journal*, 73/3, 291- 300

[21] Petrogiannis, K. and Gavriilidou, Z. (2015). *Strategy Inventory for Language Learning: Findings of a validation study in Greece. Education, Applications and Development*. Madrid: In Science Press, [available at <http://insciencepress.org/>], 223-236

[22] Psaltou-Joycey, A. (2003). “Strategy use by Greek university students of

English”, *Theoretical and Appl. Linguistics of the 13th Int. Symp. Theoretical and Appl. Linguistics*. School of English, Aristotle Un. Thessaloniki, 591-601.

[23] Psaltou-Joycey, A. (2008). Cross-cultural differences in the use of learning strategies by students of Greek as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(3), 310-324.

[24] Psaltou-Joycey, A. and Kantaridou, Z. (2009). “Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences”. *International Journal of Multilingualism*, 6 (4): 460-474.

[25] Tragant, E. and Victori, M. (2006). “Reported strategy use and age”, “Age and foreign language learning rate”. *The BAF project*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 208-236.

[26] Vougiouklis, T. and Kambaki-Vougioukli, P. (2011). “On the use of the bar”. *China-USA Business Review*, 10(6), 484-489.

[27] Zadeh, L.A. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, 12/2, 94-102.

Indeterminate Problems in Greek Primary Education

George H.Baralis

Associate Professor of Mathematics in Education
Faculty of Primary Education, National and Kapodistrian
University of Athens, Athens, Greece
gmparalis@primedu.uoa.gr

Received on: 30-04-2017. **Accepted** on: 25-06-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.343

© George Baralis



Abstract

Indeterminate problems are problems that can be written with κ equations with more than κ unknowns and have been used since ancient times from many civilizations.

Problem solving constitutes a critical part of Mathematics Educations, in which emphasis is given on the Curricula of Mathematics. Open-ended problems may have several correct answers or differed ways of finding the correct answer.

In the present study, the way students of the 5th grade manage an open-ended problem is examined and also elements of the way they solve it are presented.

Keywords: Indeterminate; Open-Ended Problems; Primary Education

1. Introduction

Indeterminate problems are a type of problems, whose theory is an important part of Number theory [1]. When the conditions of an indeterminate problem are such that its solutions may only be integers numbers, then the problem is called Diophantine [2].

In his *Arithmetic* Diophantus of Alexandria (3rd century A.D.) gave special emphasis on indeterminate problem solving, that is to say on problems which can be written with κ equations with more than κ unknowns [3]. For this reason, the branch of Mathematics which sometimes is referred in literature as indeterminate analysis, is also called Diophantine Analysis [4].

The solution of diophantine equations of first and of second degree is found in several Indian works, such as *Aryabhatiya* (5th century A.D.) In their works, Brahmagupta (7th century) and Bhaskara II (12th century) gave integer solutions of Diophantine equations of the first and of the second degree. Problems of linear equations with one or two unknowns are also contained in the Bakhshali manuscript, which was found in 1881 [5].

Problems of indeterminate analysis are also found in Chinese works, for example in *Sun-Tsu Suan-ching* (65 A.D) [6] while in the *Classic Arithmetic of Chang-chiu-chien* (468 A.D.) is emerged the well-known ‘Hundred Fowls Problem’ [7]. In Middle Ages we find many similar problems in Indian, Arabic and European works.

Specifically, Alcuin (703-854 A.D.) in *Propositiones ad Acuendos Juvenes* (775 A.D.) mentions the following indeterminate problem:

“A certain master of a household has 100 people in his service to whom he proposes to distribute 100 bushels of corn: 3 bushels per man, 2 bushels per woman and $\frac{1}{2}$ bushel per child. Can anyone say how many men, women and children there were?” [8].

One of the solutions that can be given in Alcuin;s problem is the following: Let the number of men be x , the number of women y and that of children z . Then $x, y, z \in Z^+$, therefore we have:

$$\begin{cases} x + y + z = 100 \\ 3x + 2y + \frac{1}{2}z = 100 \end{cases} \leftrightarrow \begin{cases} z = 100 - x - y \\ 6x + 4y + 100 - x - y = 200 \end{cases} \leftrightarrow \begin{cases} z = 100 - x - y \\ 5x + 3y = 100 \end{cases} \quad (1). \text{ We have } 5x + 3y = 100 \leftrightarrow x = 20 - \frac{3y}{5}. \text{ Since } x \in Z^+,$$

we conclude that $\frac{y}{5} = t \leftrightarrow y = 5t$ with $t \in Z^+$ (1) because $y > 0$.

If $y = 5t$, then $x = 20 - 3t$ and $z = 100 - 20 + 3t - 5t \leftrightarrow z = 80 - 2t$. Since $x > 0$, then $20 - 3t > 0 \leftrightarrow t < \frac{20}{3}$ (2). From (1) and (2) we obtain $t = 1, 2, 3, 4, 5, 6$.

Indeterminate Problems in Greek Primary Education

Therefore, for $t=1,2,3,4,5,6$, from the relations $x = 20 - 3t$, $y = 5t$ and $z = 80 - 2t$, the corresponding solutions of the following table (Table 1) are given:

t	1	2	3	4	5	6
x	17	14	11	8	5	2
y	5	10	15	20	25	30
z	78	76	74	72	70	68

Table 1. The six solutions of Alcuin’s indeterminate problem

As it follows from the above, there are six different solutions for the previous problem: (17, 5, 78), (14, 10, 76), (11, 15, 74), (8, 20, 72), (5, 25, 70), (2, 30, 68). Alcuin gave only one of them, the (11, 15, 74) [8].

Leonardo of Pisa (approximately 1180-1250), one of the most important mathematicians of the Middle Ages [4], in the work *Liber Abaci* mentions the next problem:

“... a partridge is worth 3 denari, a pigeon 2, a turtledove $\frac{1}{2}$ denaro, a sparrow $\frac{1}{4}$ denaro, and I wish from them 30 birds for 30 denari” [9], which can be solved as follows:

Let x be the partridges, y the pigeons, z the turtledoves and w the sparrows. Then $x,y,z,w \in Z^+$, therefore we have:

$$\begin{cases} x + y + z + w = 30 \\ 3x + 2y + \frac{1}{2}z + \frac{1}{4}w = 30 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} w = 30 - x - y - z \\ 12x + 8y + 2z + 30 - x - y - z = 120 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} w = 30 - x - y - z \\ 11x + 7y + z = 90 \end{cases}$$

Because $z>0$, it will be $90-11x-7y>0 \Leftrightarrow 11x+7y<90$ (1). Since $x,y,z,w \in Z^+$, from (1) we have $z = 90 - 11x - 7y$ and $w=30-x-y-z$. The following table (Table 2) gives the corresponding values of x,y,z,w :

x	1	2	3	4	6	7
y	11	9	8	6	3	1
z	2	5	1	4	3	6
w	16	14	18	16	18	16

Table 2. The six solutions of Leonardo’s indeterminate problem

In conclusion, we may have six different solutions: (1, 11, 2, 16), (2, 9, 5, 14), (3, 8, 1, 18), (4, 6, 4, 16), (6, 3, 3, 18), (7, 1, 6, 16) Leonardo mentions in *Liber abaci* mentions only the following two: (7, 1, 6, 16), (4, 6, 4, 16) [9].

In his *Elements of Algebra* (1770), L.Euler on ‘Part II. Containing the Analysis of Indeterminate Quantities, Chapter I. Of the Resolutions of Equations

of the First Degree, which contain more than one Unknown Quantity’ defines Indeterminate Analysis as follows:

‘When a question [...] does not furnish as many equations as there are unknown quantities to be determined, some of these must remain undetermined and depend on our will; for which reason, some questions are said to be indeterminate; forming the subject of a particular branch of algebra, which is called Indeterminate Analysis’ [10].

Subsequently, he solves that type of indeterminate problems following a method called *Regula Coeci* (‘Blind Man’s Rule’) in Chapter II which is entitled ‘Of the Rule which is called Regula Coeci, for determining by means of Two Equations, Three or more Unknown Quantities’ [10], [2].

One of the indeterminate problems Euler mentions is the following:

“Thirty persons, men, women, and children, spend 50 crowns in a tavern; the share of a man is 3 crowns, that of a woman 2 crowns, and that of a child is 1 crown; how many persons were there of each class?” [10].

One of its solution is the following:

Let x be the men, y the women, and z the children. Then $x, y, z \in \mathbb{Z}^+$, therefore we have:

$$(1). \quad \begin{cases} x + y + z = 30 \\ 3x + 2y + z = 50 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z = 30 - x - y \\ 3x + 2y + 30 - x - y = 50 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z = 30 - x - y \\ 2x + y = 20 \end{cases}$$

$\Leftrightarrow \begin{cases} z = 30 - x - y \\ x = 10 - \frac{y}{2} \end{cases}$. Therefore, if we make $\frac{y}{2} = t \Leftrightarrow y = 2t$, then $t > 0$, since $y > 0$. For $y = 2t$ from (1) we have: $x = 10 - t$ and $z = 20 - t$. Because $t > 0$ and $x > 0 \Leftrightarrow 10 - t > 0 \Leftrightarrow t < 10$, it will be $t = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9$.

For $t = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9$, $x = 10 - t$, $y = 2t$ and $z = 20 - t$, therefore the problem has nine different solutions: (9, 2, 19), (8, 4, 18), (7, 6, 17), (6, 8, 16), (5, 10, 15), (4, 12, 14), (3, 14, 13), (2, 16, 12), (1, 18, 11).

Other important mathematicians involved with indeterminate problem solving was J.H.Poincaré (1854-1912), who published a paper on number theory which was referred to the study of Diophantine equations as well as D.Hilbert (1862-1943) who dealt with the solvability’s problem of Diophantine equations [4].

2. Problem Solving in Education

In his effort to define ‘problem’, Schoenfeld (1985) mentions the relativeness of the term, since it does not consist an inherent property in a mathematical task. “The same tasks that call for significant efforts for some students may well be routine exercises for others and answering them may just be a matter of recall for a given mathematician... being a ‘problem’ is particular relationship between

Indeterminate Problems in Greek Primary Education

the individual and the task that makes the task a problem for that person... if one has ready access to a solution schema for a mathematical task, that task is an exercise and not a problem' [11]. For the above reason he used the following definition of the *Oxford English Dictionary*: Problem. A doubtful or difficult question; a matter of inquiry, discussion, or thought; a question that exercises the mind' [11].

According to G.Polya, mathematical problem solving is a process which can be divided in four phases: understanding the problem, devising a plan, carrying out the plan and looking back [12]. Solving a mathematical problem involves four serially initiative cognitive processes: translating, integrating, planning and execution [13]. Mathematical problem solving includes several activities, for example doing word problems, creating patterns, interpreting figures, developing geometric constructions, proving theorems, etc. Every mathematical activity can also be considered as a problem solving [14].

Students, using one or more different strategies, such as applying a solution rubric that has been presented in class, using logical-mathematical reasoning or a trial-and-error approach or a 'guess and check' approach [15], are led to a correct or an incorrect answer, which is a part of a larger set of cognitive processes [16].

According to NCSM (1989) *problem solving* can be understood as "*a process where previously acquired data are used in a new and unknown situation*" [17]. The National Council of Teachers of Mathematics includes problem solving in the process standards referring that: Solving problems is not only a goal of learning mathematics but also a major means of doing so. It is an integral part of mathematics, not an isolated piece of the mathematics program. Students require frequent opportunities to formulate, grapple with, and solve complex problems that involve a significant amount of effort. They are to be encouraged to reflect on their thinking during the problem-solving process so they can apply and adapt the strategies they develop to other problems and in other contexts. By solving mathematical problems, students acquire ways of thinking, habits of persistence and curiosity, and confidence in unfamiliar situations that serve them well outside the mathematics classroom'[18].

In the Interdisciplinary Unified Context of Mathematics Curriculum (2003) of Greece, problem solving is one of the cognitive content's axes for all six classes of Primary Education, which aims: 'Students to inquire a situation, to construct, questions and problems based on specific data, to reformulate the same problem in a different way, to identify and describe similar situations, to investigate open problematic situations, to use mathematics in daily life and to become familiar with new technologies'[19]. "

Regarding the New Curriculum in Compulsory Education (2011) which is applied along with the previous one, problem solving is a main goal in Mathematics and is included in specific mathematical operations' development.

Particularly is mentioned that: ‘Problem solving constitutes the core of the development process of mathematical knowledge and mathematical thinking. Students learn better when they themselves have the opportunity to investigate mathematical ideas through problems solving, since their involvement in this procedure helps them to gradually ‘construct’ mathematical knowledge deepening conceptually in it and realizing not only its functional aspect but also its cultural and historical dimension’ [20].

3. Open-Ended Problems in Primary Education

As Euler characteristically mentions ‘this part of analysis (he means the indeterminate analysis) frequently requires artifices entirely appropriate to it, which are of great service in exercising the judgment of beginners, and giving them dexterity in calculation’ [10]. Although the majority of problems that are traditionally used in teaching Mathematics require students to give a predefined, specific and unique answer, the last years the approach of open-ended problems was developed [21]. ‘Tasks are said to be open, if their starting or goal situation is not exactly given’[22]. The type of open-ended problems may have many solutions or different ways of finding the correct answer [23].

Some types of open-ended problems are: investigations (a starting point is given), problem posing, real-life situations (with roots in the everyday life), projects (larger study entities, which require independent working), problem fields (a collection of contextually connected problems), problems without a question, and problem variations (“what-if”-method) [24]. The last years, several studies have shown the effective use of these problems in students’ creativity and mathematical thought [25], [26]. Nowadays, open-ended problems are considered a useful tool in the development of Mathematics teaching at schools, since, apart from their creativity and mathematical thinking cultivation, their flexibility and freedom allow all students to participate in solving them. For that reason they are offered for differentiated teaching [27]. In addition, the introduction of these types of problems in classroom brings mathematical education closer to real life Mathematics [28].

Open-ended problems, however, seem to be difficulty manageable from teachers in classroom. ‘Teachers do not usually possess either the tools to evaluate the work of the different students or the tools for promoting higher levels of problem solving. There are also some other disadvantages such as difficulty of successful problem posing, difficulty of developing meaningful problem situations, and difficulty of summarizing the lesson’ [29].

Open-ended problems are found in Greek school textbooks of Primary Education from the first grade [30], however not frequently.

4. Research

Research took place in a set of 115 students of the fifth grade in five different areas of Attica. Mathematics' teachers of those five classrooms, when they read the worksheet, they mentioned that their students: a. were already familiar from the first grade to solve that type of problems, b. were usually give one correct answer, since similar problems are included in school textbooks. They also mentioned that they were rewarding their students who were giving one correct answer, as well as those who were giving more than one answer, in the same way as when they were solving problems in more than one way. However, all five teachers of the research, when asked if and whether they have managed with their students the whole set of the solutions of such type of problem, answered that they had never done something like that. The four of them who had 5,7,10 and 25 years of teaching experience, said that they considered that something like that was not important since their goal was many students to be rewarded for solving the problem. Only one of them, with 20 years of teaching experience, said that, although he intended to do so, he did not have the time. However, every time he was trying to record on the board and to discuss in his classroom the different answers of his students.

A two-page worksheet was given to 115 students, which included the following problem along with the picture of the five notes:

“I find different ways with which I can exchange a 100€ note with notes of 50€, 20 €, 10€ and 5 €”



Figure 1. The problem and the pictures of the worksheet.

The worksheet was divided in four parts, in each of which respectively were requested the answers for the exchange of notes of: A. one value, B. two different values, C. three different values and D four different values.

A discussion was preceded about whether students have met the specific problem in their daily life. Out of the 115 students, 93 replied affirmatively. The 68 mentioned that they had got as a gift a note of 100€ and they had to exchange it with notes of lower value. Other 25 students answered that they had also got as a gift a note of 100€ but they gave it to their parents because it was of great value and it was not possible for them to use it. Only 22 students said that they had never seen a note of 100€ before. However, all of them showed great interest in solving the problem, something that shows that, when dealing with open ended problems associated with real life, students are encouraged to be independent thinkers, to share, reflect on and value alternative responses, to be

excited about learning, to be responsible for their learning and to complete tasks reflective of their true abilities [31].

5. Research's Results

Subsequently, the four tables (Table A-D) corresponding to the four parts in which the worksheet was divided, which they include the solutions of the problem, as well as the answers of the students, are presented.

Table A. Exchange with notes of one value					
Students' answers					
Solution's number	Value of note	Algebraic solution	Correct	Incorrect	No answer
1 st	50 €	$2x = 50 = 100$	115	0	0
2 nd	20€	$5x20 = 100$	111	3	0
3 rd	10 €	$10x10 = 100$	114	1	0
4 th	5 €	$20x5 = 100$	93	17	5

In the case of the exchange of one value's notes, of the 115 students 108 gave answers of the type: '...notes of ...€', as well as in the cases of the exchange of notes of two, three or four different values '...notes of ...€ +...notes of ...€'. The other 7 students gave answers of the type: '50€+50€=100€'.

The above show that students' majority was able to calculate mentally. Mental calculation is the process in which the person accurately estimates the arithmetic result without the use of external means, for example specific objects, pencil and paper, etc. [32]. In the last decades special emphasis has been put, not only in the in the curriculum but also in the school textbooks, on mental calculations and improvised strategies. In parallel, on international level a reluctance to teach specific traditional algorithms in instructive textbooks is observed [33], [34].

All the students of the sample wrote correctly the first answer of Table A. Regarding the second answer, 111 wrote it correctly and the other three gave an incorrect answer. Specifically, two of them wrote" '3 notes of 20€' and the one: '4 notes of 20€'. This shows that these students were not able to calculate that the exchanges they suggest were giving 60€ and 80€ respectively. 114 students wrote correctly the third answer while one of them, using notes of two different values, answered: '1 note of 50€ and 5 notes of 10€' (that is the 5th answer of Table B). The fourth answer wrote 93 students while 5 students did not answer at all. Of the 17 students who answered incorrectly, 12 answered '3 notes of

Indeterminate Problems in Greek Primary Education

20€' and 5: '20 notes of 20€'. Answers like the last one, which is inappropriate in the context of solving the problem were included in incorrect ones [29].

In all four answers related to the exchange with notes of one value, 42 of the 93 students who wrote correctly all these four answers, followed descending order regarding to notes; value, as given in the worksheet. Concerning the others, 5 began with the notes of 5€ and followed the descending order of the notes' value. The rest 46 wrote the answers: 1st, 3rd, 2nd and 4th, which shows that the calculations with notes of value: 50€, 10€, 20 and finally of 5 €, were easier to them. It is also interesting that 17 students wrote a 5th solution: '1 note of 100€', which shows that they probably did not read carefully the problem.

Table B. Exchange with notes of two different values					
Students' answers					
Solution's number	Value of note	Algebraic solution	Correct	Incorrect	No answer
5 th	50 € and 10 €	$1 \times 50 + 5 \times 10 = 100$	95	16	4
6 th	50 € and 5 €	$1 \times 50 + 10 \times 5 = 100$	75	25	15
7 th	20 € and 10 €	$1 \times 20 + 8 \times 10 = 100$	93	0	42
8 th		$2 \times 20 + 6 \times 10 = 100$	86	5	24
9 th		$3 \times 20 + 4 \times 10 = 100$	54	0	61
10 th		$4 \times 20 + 2 \times 10 = 100$	63	0	52
11 th	20 € and 5 €	$1 \times 20 + 16 \times 5 = 100$	65	0	50
12 th		$2 \times 20 + 12 \times 5 = 100$	39	0	76
13 th		$3 \times 20 + 8 \times 5 = 100$	48	0	67
14 th		$4 \times 20 + 4 \times 5 = 100$	47	0	68
15 th	10 € and 5 €	$1 \times 10 + 18 \times 5 = 100$	63	3	49
16 th		$2 \times 10 + 16 \times 5 = 100$	52	0	63
17 th		$3 \times 10 + 14 \times 5 = 100$	33	0	82
18 th		$4 \times 10 + 12 \times 5 = 100$	45	0	70
19 th		$5 \times 10 + 10 \times 5 = 100$	53	0	62
20 th		$6 \times 10 + 8 \times 5 = 100$	51	0	64
21 th		$7 \times 10 + 6 \times 5 = 100$	57	0	58
22 th		$8 \times 10 + 4 \times 5 = 100$	50	0	65
23 th		$9 \times 10 + 2 \times 5 = 100$	46	0	69

Regarding the exchange with notes with two different values, five combinations are distinguished: i. 50 € and 10 €, ii. 50 € and 5 €, iii. 20 € and 10 €, iv. 20 € and 5 € and v. 10 € and 5 €. The combination of the notes of 50€ and 20€ does not constitute solution of the problem. It is interesting that there was not any of the students who wrote it. As far as the students answers are

concerned, it seems that the majority of them start every combination taking the highest value note once and calculate accordingly that of the lower's. As it can be seen from Table B., students found more correct answers for the combinations involving notes of high value (i. 50 € and 10 €, ii. 50 € and 5 €, iii. 20 € and 10 €). Almost half of the students did not write any answer for the combination of 10 € and 5€. Many students, having found one correct answer for each combination, which was usually the one with one note of the higher value, afterwards they did not try to find more answers.

Table C. Exchange with notes of three different values					
Students' answers					
Solution's number	Value of note	Algebraic solution	Correct	Incorrect	No answer
24 th	50 € and 20 € and 10 €	$1x50+1x20+3x10=100$	68	12	35
25 th		$1x50+2x20+1x10=100$	75	9	31
26 th	50 € and 20 € and 5 €	$1x50+1x20+6x5=100$	49	0	66
27 th		$1x50+2x20+2x5=100$	53	0	62
28 th	50 € and 10 € and 5 €	$1x50+1x10+8x5=100$	36	0	79
29 th		$1x50+2x10+6x5=100$	36	0	79
30 th		$1x50+3x10+4x5=100$	29	0	86
31 th		$1x50+4x10+2x5=100$	19	0	96
32 th	20 € and 10€ and 5€	$1x20+7x10+2x5=100$	24	0	91
33 th		$1x20+6x10+4x5=100$	15	0	100
34 th		$1x20+5x10+6x5=100$	15	0	100
35 th		$1x20+4x10+8x5=100$	24	0	91
36 th		$1x20+3x10+10x5=100$	34	0	81
37 th		$1x20+2x10+12x5=100$	15	0	100
38 th		$1x20+1x10+14x5=100$	15	0	100
39 th		$2x20+5x10+2x5=100$	45	0	70
40 th		$2x20+4x10+4x5=100$	21	0	94
41 th		$2x20+3x10+6x5=100$	9	0	106
42 th		$2x20+2x10+8x5=100$	21	0	94
43 th		$2x20+1x10+10x5=100$	21	0	94
44 th		$3x20+3x10+2x5=100$	21	0	94
45 th		$3x20+2x10+4x5=100$	34	0	84
46 th		$3x20+1x10+6x5=100$	9	0	106
47 th	$4x20+1x10+2x5=100$	39	0	76	

Indeterminate Problems in Greek Primary Education

Regarding the wrong answers, they were combinations of notes not of two but of one value or there were inappropriate. Furthermore, there were several students who repeated the same answer twice, either as it was or vice versa, as for example: ‘4 n.of 20€+2n.of 10€ along with 2n.of 10€+4n.of 20€.

Concerning the exchange with notes of three different values, four combinations are distinguished: i.50 € and 20 € and 10 €, ii. 50 € and 20 € and 5 €, 50 € and 10 € and 5 € and iv. 20 € and 10 and 5€. Students’ answers show that the majority of them start each combination by taking the note of the highest value once, the largest number of the note of the immediate lower value and calculating that of the lowest accordingly. As it can be seen from Table C., students found more correct answers for the combinations involving high-value notes (i.50 €, 20€ and 10 €, ii. 50 €, 20€ and 5 € and iii. 50 €, 10 € and 5 €). Only 45 out of the 115 students gave at least one answer to the combination of the three smaller values (20€ and 10€ and 5€). The smaller was the value of notes they had to combine the fewer students was able to answer correctly. Many students, after having found one correct answer for the exchange with notes of three different values, did not go further. From their written results one can understand that they did not work systematically but they wrote correct answers randomly. Nevertheless, there were 9 students who worked systematically and wrote all the correct answers. Regarding the mistakes, these were relative only to the first combination since they combined notes not of three different values but of two. There were also several students who repeated the same answer.

Table D. Exchange with notes of four different values					
Students’ answers					
Solution’s number	Value of note	Algebraic solution	Correct	Incorrect	No answer
48 th	50€, 20€,	$1x50+1x20+1x10+4x5=100$	81	31	3
49 th	10€ and 5€	$1x50+1x20+2x10+2x5=100$	70	29	16

In the case of the exchange with notes of four different values, 81 students wrote the 48th answer and 70 the 49th. It seems that these students were able to discern that this exchange was needed only one note of 50€ and one of 20€ was necessary.

Furthermore, it was probably more difficult to discern that they could then use either one or two notes of 10€ and two or four notes of 5€ respectively. In addition, students who did not write the 49th answer were more than those who did not write the 48th. From the wrong answers, 29 of students used notes of the same value twice, (as for example, ‘2n.of 20€+1n.of 10€+1n.of 20€+2n.of 5€’),

that is they used notes with three different values. 2 of those students answered: '1n.of 50€+10n.of 5€'.

6. Conclusions

Indeterminate analysis' problems are found in Primary Education and are included in open-ended problems, that is to say in problems amenable to many correct answers.

In the present research an open-ended problem of exchanging notes was given to students of the fifth grade of Elementary School. It was found that students showed a great interest in solving the problem, as it was related to real life situations and experiences of most students. All students participated in its solution and gave more than one correct answers in each of the four main different combinations of notes according to their abilities.

Most of student answers were the result of mental calculations. In a few cases they used formal algorithms especially addition. The different answers and the different way of approaching the problem showed that problems of that type give students the opportunity to promote their mathematical thinking and creativity. It is also of great interest the development of strategies students of this age used so as to find all of the correct answers and even more without such a problem's management previously preceded in the past by teachers. However, there is no research data on whether Elementary School teachers in Greece identify that many of these open-ended problems in school textbooks are indeterminate problems.

References

- [1] Ore, O. (1988). *Number Theory and Its History*, Dover Publications, Inc., republication of the edition of 1948, p.120.
- [2] Polya, G. (1981). *Mathematical Discovery. On Understanding, Learning, and Teaching Problem Solving*, J.Wiley and Sons, New York, p.55.
- [3] Katz, V.J.(2013). *History of Mathematics*, in Greek, Publications of Crete's University, Heraclion, p.199
- [4] Boyer, C.B. revised by U.C. Merzbach foreword by Isaac Asimov (1991). *A History of Mathematics*, second edition John Wiley & Sons, Inc. p. 180, p.256, p.605 and p.613.
- [5] Colebrooke, H.T. (1817). *Algebra, with Arithmetic and Mensuration Translated from the Sanscrit of Brahmagupta and Bhaskara*, J.Murray, London.
- [6] Mikami, Y. (1974). *The Development of Mathematics in China and Japan*, Chelsea Publishing Company, New York, p. 25.
- [7] Loria, G. (1971). *History of Mathematics*, in Greek, volume I, Greek Hellenic Society, Papazissis eds, Athens, p.212.
- [8] Martzloff, J.C. (2006). *A History of Chinese Mathematics*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, p.308, 309.
- [9] Singler, L. (2003). *Fibonacci's Liber Abaci: A Translation into Modern English of Leonardo Pisano's Book of Calculation*, Springer Science and Business Media, p.257,258.
- [10] Euler, L. (1828). *Elements of Algebra*, translated from French, J.Hewlett, F.Horner, J.Bernoulli, J.L.Lagrange, Printed for Longman, Rees, Orme, and Co., London, p.299, 300 and p.312, 313.
- [11] Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando Florida, Academic Press Inc., p.74.
- [12] Polya, G. (1973). *How to solve it. A New Aspect of Mathematical Method*, Princeton University Press, New Jersey, (1st ed.1945),, p.5-19.
- [13] Mayer, R. E. (2003). 'Mathematical problem solving', in *Mathematical Cognition*, M. Royer (ed.), Greenwich, CT: Info age Publishing, p.69-92, p.73
- [14] Willson, J. W., Fernandez, M. L. and Hadaway, N. (1993). 'Mathematical problem solving', in *Research Ideas for the Classroom: High School Mathematics*, P. S. Wilson ed, New York: MacMillan, available in <http://jwilson.coe.uga.edu/emt725/PSsyn/PSsyn.html>
- [15] Gallagher, A. M., DeLisi, R., Holst, P. C., McGillicuddy-DeLisi, A. V., Morely, M. and Cahalan, C. (2000). 'Gender differences in advanced mathematical problem solving', *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, p.166-167.
- [16] Byrnes, J. P., & Takahira, S. (1993). 'Explaining gender differences on SAT-math items', *Developmental Psychology*, 29, p.805–810.

- [17] NCSM (1989). 'Essential Mathematics for the Twenty-first Century', *Mathematics Teacher* 82 (6), 470–474.
- [18] NCTM (2000), 'Standards for Pre-K 12-Mathematics', p.4, available in https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf
- [19] *Interdisciplinary Unified Context of Mathematics Curriculum (2003)*, in *Greek Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μαθηματικών*, p.250.
- [20] *New Curriculum for Mathematics in Compulsory Education (2011)*, in *Greek Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, p.6,7.
- [21] Becker, J. and Shimada, L. (1997). *The open-ended approach*, Reston VA: NCTM.
- [22] Pehkonen, E. (1995). 'Introduction: Use of Open-ended Problems', *International Reviews on Mathematical Education*, 27 (2), 55-57.
- [23] Pehkonen, E. (1999). 'Open-ended problems: A method for an educational change', in *Proceedings of International Symposium on Elementary Maths Teaching*, Prague, M. Hejny and J. Novotna Eds., p. 56-62.
- [24] Pehkonen E. (1997). 'The State-of-Art in Mathematical Creativity', *International Review on Mathematical Education*, 29.3, 63–67.
- [25] Lee, S.Y. (2011). 'The Effect of Alternative Solutions on Problem Solving Performance'. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, available in <http://www.cimt.org.uk/journal/lee.pdf>
- [26] Kwon, O. N., Park, J. S., and Park, J. H. (2006). 'Cultivating divergent thinking in mathematics through an open-ended approach', *Asia Pacific Education Review*, 7(1), 51–61.
- [27] Pehkonen, E. (2007). 'Problem solving in mathematics education in Finland', available in <http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG2/Papers/PEHKON.pdf>
- [28] Bonotto, C. (2013). 'Artifacts as sources for problem-posing activities', *Educational studies in Mathematics*, 83(1), 37 – 55, p. 53.
- [29] Klavir, R., and HersHKovitz, S. (2008). 'Teaching and evaluating "open-ended" problems, in *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 20.5 p.23 available in <http://www.mathgifted.org/publications/KLAVIR.pdf>
- [30] Lemonidis, C. et al, *Mathematics for 1st grade. Nature's and Life's Mathematics*. Organization of School Textbooks' Publications, Students book, vol.I, p.34.
- [31] Emry, K., Lewis L., and Morfett, C. (2008). *Open-Ended Maths Tasks, Space, Chance and Data*, Hawker Brownlow Education HB8168, available in <https://www.hbe.com.au>
- [32] Maclellan, E. (2001). 'Mental calculation: its place in the development of numeracy', *Westminster Studies in Education*, 24, 145-154.
- [33] Reys, R., Lindquist, M., Lambdin, D., & Smith, N. (2009). *Helping children learn mathematics*, Kendalville: John Wiley & Sons.
- [34] Van de Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*, Boston: Allyn & Bacon.

Pedagogical Interlocution (L'Interlocuzione Pedagogica)

Franco Blezza

Dipartimento di Economia Aziendale

Università di Chieti – Pescara

franco.blezza@unich.it

Received on: 01-05-2017. **Accepted** on: 20-05-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.344

© Franco Blezza



Abstract

In this paper, we delineate the technique of the so-called “pedagogical interlocution”, which is a way to exercise and practice pedagogy as a profession, and a paradigmatic form of aid’s relationship in which to implement specific conceptual and operational tools of pedagogy. It constitutes the result of twenty-five years of studies and empirical research by the free-professional exercise, especially on the problems of couple, family and parenthood, and summarize the complex of principles, methods, techniques, procedures, ideas and specific vocabulary that are necessary to constitute the professionalism of the pedagogue and allows to exercise using the contributions of pedagogy. Such a contribution is becoming increasingly necessary in the current evolution of social and cultural reality.

Keywords: Pedagogy, Social Pedagogy, Profession of Pedagogue, Social Professions, Aid’s Relationships, Methodology

Sunto

In questo saggio si delinea la tecnica della cosiddetta “interlocuzione pedagogica”, che è una modalità d'esercizio della pedagogia come professione e una forma paradigmatica di relazione d'aiuto nella quale implementare strumenti concettuali ed operativi specifici della pedagogia. Esso costituisce il risultato di venticinque anni di studi e di

ricerche empiriche attraverso l'esercizio libero-professionale, soprattutto su problemi di coppia, famiglia e genitorialità, e compendia il complesso di principi, metodi, tecniche, procedure, idee e lessico specifico che sono necessari a costituire la professionalità del pedagogo e consentono di esercitare avvalendosi dell'apporto della pedagogia. Un tale apporto va facendosi sempre più evidentemente necessario nell'evolversi attuale della realtà sociale e culturale.

Parole Chiave: pedagogia, pedagogia sociale, professione di pedagogo, professioni sociali, relazione d'aiuto, metodologia

1. Presentazione

L'*Interlocuzione Pedagogica*, in sigla I.P., costituisce una particolare modalità d'esercizio della pedagogia professionale. Si esplica nella libera professione, ma anche nei servizi pubblici, nei servizi sociali, nella sanità, nei consultori, nella scuola, e in ogni altra sede nella quale sussista l'esigenza, o l'opportunità, d'un intervento specificamente pedagogico come relazione d'aiuto alla persona.

Il riferimento alla "persona" è effettuato con preciso riguardo al significato che questo sostantivo ha come termine tecnico della pedagogia tra le scienze umane e sociali. Il destinatario dell'I.P. è sede di valori, e quindi non oggetto di trasferimento di valori estrinseci; si dà un proprio senso della vita; è nodo di comunicazione interpersonale; è soggetto sociale e, nel senso più lato, politico.

L'I.P. è stata proposta pubblicamente nel 1997, tanto alla comunità scientifica dei pedagogisti accademici quanto all'associazionismo dei professionisti¹. Essa era stata esperita già per molti anni, e l'esperienza prosegue tutt'ora, sotto la forma d'esercizio libero-professionale volontaristico, trattando soprattutto problemi di coppia, partnership, famiglia, genitorialità, relazionalità quotidiana, e connessi (Blezza 2011, 2015 a e b, 2017)². Alla sua elaborazione hanno, peraltro, concorso anche le risultanze dei precedenti anni di esperienza di insegnamento e, poi, di conduzione di gruppi di ricerca di didattica e di quanto può essere più efficacemente riferito alla pedagogia scolastica e istituzionale. Un'opera ha segnato la continuità di questa evoluzione (Blezza 1993), un'opera successiva ha compendiato

¹ Di rilievo, in particolare, una dispensa universitaria (*Pedagogia professionale odierna e problemi di genere*, Treviso 1997), largamente diffusa anche in rete; la lezione magistrale al I Congresso Scientifico dell'A.N.Pe. (Roma, 10-11 ottobre 1997) dal titolo *L'educazione come relazione d'aiuto* (Rulli e Basile, pag. 21-44); e un articolo, tra i numerosi, sulla rivista "*Qualeducazione*" dal titolo "*L'interlocuzione come relazione d'aiuto del pedagogo professionale*" (anno XVI. n. 3-4, fascicolo n. 50 della serie, pag. 33-41, luglio-dicembre 1997).

² Cfr., su queste pagine, "*The Actuality of Family Pedagogy*", "*Science & Philosophy*", vol. 4, n. 1, pag. 3-16, 2016.

Pedagogical Interlocution

l'incontro tra pedagogia sociale e professionale e la pedagogia scolastica, attraverso concettualità e tecniche d'esercizio nella professione di pedagogista come in quella d'insegnante (Blezza 2006).

Da un punto di vista più generale questa procedura, con l'esperienza relativa, si propone e si offre come forma paradigmatica di tecnica di relazione d'aiuto, nella quale implementare la metodologia e la strumentazione concettuale ed operativa specifica del pedagogista professionale (Crispiani et al.). L'I.P., insomma, fornisce strumenti concettuali fruibili da chiunque eserciti una qualsiasi relazione d'aiuto pedagogica (Canevaro, Demetrio), anche se si tratta di un professionista non pedagogista dell'area sociale, sanitaria, scolastica e della cultura, ed offre i suoi contributi, per il tramite di una opportuna mediazione, alla pedagogia generale³.

La storia della pedagogia occidentale affonda le sue radici saldamente fino alle origini della civiltà occidentale, di cui è parte integrante. Per la pedagogia professionale, l'esercizio ha avuto origine con i Sofisti, mentre la dottrina con Socrate⁴.

A quelle fonti antiche attingiamo i componenti primi anche per la pratica operatività d'esercizio: il *dialogo*, l'*ironia* e la *maieutica*, la *cittadinanza* come socialità e come partecipazione attiva alla vita politica (*πολιτεία*), le regole della *logica*, la *retorica*, il *γνώθι σεαυτον* o *nosce te ipsum*, con il senso delle proprie potenzialità e dei propri limiti, e la condanna della *ὑβρις*, la *logica*, la *retorica*, e via elencando, considerandovi anche quanto ci hanno apportato Platone ed Aristotele oltre a Socrate e ai Sofisti, in originale e liberati di certi platonismi e certi aristotelismi (Blezza 2015 a).

Detto del fondamentale debito nei confronti dei Greci, non andrebbe per questo sottovalutata l'importanza dei contributi romani e, più in generale, Latini. Ne possono costituire ottimi esempi, tra loro molto diversi, Catone "il censore", per il *mos maiorum* e proprio contrario all'ellenizzazione, e Quintiliano, il cui aver centrato l'educazione sull'arte oratoria come avevano fatto in tutt'altro tempo e contesto i Sofisti non ci appare una banale coincidenza. Si potrebbe continuare con *unicuique suum* di Ulpiano, oppure con Seneca (*homines dum docent discunt*, di particolare attualità).

Tutto ciò concorre a spiegare, tra l'altro, come mai un professionista di cultura pedagogica studi la storia della pedagogia e dell'educazione assieme alla storia della filosofia, o alla storia umana, come materie fondamentali nella sua formazione iniziale.

L'I.P. può considerarsi erede legittima del dialogo socratico, ed in particolare dei suoi due momenti qualificanti: vale a dire l'*ironia*, cioè quella che oggi

³ La sintesi, come metodologia, strumenti concettuali ed operativi, lessico specifico per il Pedagogista professionale, e come ampio e dettagliato studio di casi e di casistiche generali, è in Blezza 2011. Come Pedagogia generale è in Blezza 2007.

⁴ Cfr. il John Dewey più noto alla nostra formazione iniziale, 1916. Nell'edizione italiana del 1992 si veda particolarmente alle pag. 389-390. Egli è stato il pensatore di riferimento per l'Attivismo Pedagogico in senso stretto (da qualcuno detto "Attivismo storico") nei primi decenni del Novecento, e lo è per la rinascita delle professioni pedagogiche di questi ultime decenni, così come per le riforme scolastiche svoltesi nel nostro paese tra gli anni '70 e i primi anni '90.

chiameremmo *confutazione*, con termine epistemologico, di idee sbagliate e improponibili; e la *maieutica*, il far emergere al piano esplicito quanto è sempre stato dentro i due interlocutori ma è rimasto implicito, sottinteso, mai discusso.

2. Il Progetto di Vita, tra Personale e Dialogico

L'I.P. va incentrata, in genere, sul "*progetto di vita*", specie per far emergere quegli aspetti di ogni singolo progetto di vita che collidono con la realtà, con l'ambiente, o con i progetti di vita di altre persone prossime come, ad esempio, tra partner, o tra genitori e figli, o tra docenti e allievi, e così via. Spesso questi aspetti sono, in tutto o in parte, occulti o sottintesi, comunque non sono fatti oggetto di dialogo e di discussione critica con chi ne è in qualche modo interessato o coinvolto.

Ciascuno di noi ha un proprio personale progetto di vita, anche se può non esserne del tutto consapevole. Si parla di un "*progetto*" e non, ad esempio, di un "*piano*": vale a dire, di un'idea continuamente modificabile con gli eventi, e che anzi è virtù saper modificare ogni volta che appare necessario, od almeno opportuno.

Oltre al fatto che la consapevolezza non sempre è presente nella persona, vi è il carattere non del tutto esplicito del progetto di vita: molti aspetti importanti di esso possono rimanere impliciti, e quindi non discussi, in quanto dati per ovvii, scontati, pacificamente e tacitamente accettati (o anche solo accettabili) da chiunque, ritenuti non richiedere alcuna disamina, alcuna indagine, alcuna riflessione, alcuna critica. Di conseguenza, tali aspetti non vengono neppure esposti agli interlocutori che si hanno più vicini, né sono fatti oggetto di discussione, di confronto o, se necessario, di negoziazione. Con il che, i punti di conflitto che vi sono tra i progetti di vita delle persone prossime rimangono a lungo silenti, per riemergere prima o poi drammaticamente, spesso molto più avanti. Tutto questo è campo d'esercizio per il dialogo, cioè per il pedagogo professionista.

Il progetto di vita è un fatto personale: ma diviene dialogico, per lo meno, nella ricerca di equilibrio tra sé e l'ambiente, tra "dentro" e "fuori", tra "io" e "altro", ... Esso va inteso in senso dinamico: un po' come, in didattica, la *programmazione* rispetto al *programma*. Va prestata la massima attenzione nel distinguere ciò che è *consocio*, seppur sottinteso, non discusso, non affrontato, sottaciuto e che è competenza del pedagogo, da ciò che è *inconsocio* ed è per ciò stesso competenza di altre professionalità.

Nelle problematiche familiari spesso si incontrano progetti di vita che i contraenti non hanno mai colto nella loro divergenza, e negli aspetti reciprocamente contraddittorii e conflittuali, proprio in quanto nessuno di essi ha mai ritenuto di esplicitarli e metterli in discussione dando per scontata la convergenza, o la tacita accettazione, dell'altro: ma questo può avvenire, ed avviene, in tutti i sodalizi umani.

Tipico è il caso della contraddizioni tra i progetti di vita di due partner relativamente alle rispettive visioni della partnership e alle differenze dei ruoli di genere di ciascuno: ad esempio, lui pensa che la scelta di lei, di spendersi prevalentemente all'interno della casa e della famiglia, sia definitiva e per tutta la vita; mentre lei pensa che essa debba essere provvisoria, per far fronte ad esigenze temporanee come quelle dell'accudimento dei figli piccoli, e si riserva di modificarne

tutti gli effetti pratici non appena quelle esigenze siano venute meno, in particolare con la crescita dei figli. La necessità d'interlocuzione risulta in tal caso da quel confronto fisiologico che è sempre mancato tra i partner circa questo fondamentale componente dei rispettivi progetti di vita: lui dava per scontato di lei ciò che per lei scontato non era, ed era invece tutto altrimenti stabilito.

3. Alcune Peculiarità Metodologiche Comuni a Qualunque Intervento Pedagogico

Innanzitutto, la metodologia pedagogica è essenzialmente composita (Massa 1992, Orlando Cian): questo le conferisce un suo carattere specifico e consente, di conseguenza, di asserire l'autonomia della Pedagogia⁵. Si può fruire, su questa base, anche dell'*Epistemologia* (Popper, Lakatos et al., Kuhn, Antiseri, Reale Antiseri Laeng), con attenzione contestuale e paritaria (= di non subordinazione dell'una all'altra né viceversa). Del resto, tutti i capisaldi metodologici dell'Epistemologia del '900 erano già stabiliti in modo rigoroso, e più direttamente riferito o riferibile alla pedagogia, presso il Pragmatismo classico (Dewey, James, Peirce); e questo suggerirebbe maggiore attenzione per quell'Italo-pragmatismo che ha espresso forti ed originali proposte prima che il Neorealismo italiano imponesse la sua egemonia nel nostro paese per oltre un ventennio (Blezza 2007, Santucci, Cambi, Bandini e Certini).

È da questa temperie che va tratta la specificità anche della metodologia dell'I.P., come di qualsiasi intervento pedagogico professionale.

Questo intervento dialogico è, propriamente, *inter-loqui*, anche in senso etimologico, un *inter-venire* in situazioni e discorsi su richiesta di chi avverta quelle situazioni e i relativi discorsi come problematici.

L'I.P. è una forma particolare di "let's talk!". Qualcuno può ravvisarvi della somiglianza con qualche forma di esercizio professionale dello psicologo, in particolare con alcune fattispecie di psicanalisi o comunque di psicoterapia. Ma possiamo escluderlo indicando almeno due ordini di differenze sostanziali, che costituiscono altrettante importanti condizioni al contorno alle quali deve attenersi il pedagogo nel suo esercizio professionale.

Uno l'abbiamo premesso, e sarebbe in sé sufficiente: l'introspezione si svolge tutta *sulla dimensione del conscio*, pur se si tratta di un conscio non dialogato.

Ma ve n'è un secondo, anch'esso in sé sufficiente, e che rimanda all'essenza stessa dell'educazione come la intenderemmo oggi, in particolare come relazione con la *persona*. In sintesi, diremmo che l'intervento pedagogico *non è mai una terapia*, in quanto è improponibile ogni e qualsivoglia riferimento interno ad una qualche fisiologia (se non sul piano del metodo, eventualmente).

⁵ F.B. *Educazione 2000* (Pellegrini, Cosenza 1993), pag. 246-259 e 284-288. Ciò che distingue le diverse forme d'esercizio della creatività umana è il metodo; *in pedagogia generale* la stessa temperie di metodi, *a questo punto*, diventa una metodologia specifica" (pag. 255).

È invece possibile, e legittimo, parlare di “*clinica*” e derivati, compreso l’aggettivo “*clinico*” che, a volte, designa una particolare figura del pedagogista professionale.

Nell’impiego di questo aggettivo, e del sostantivo corrispondente, si può ravvisare anche un significato etimologico. In quel greco classico che era impiegato anche da Ippocrate e da Galeno, κλινικός era aggettivo riferito all’intervento sul lettino (κλίνε) dove si trovava il paziente; come dire, un intervento propriamente “*in situazione*”. Non risultano sostantivazioni: la «clinica» di oggi può corrispondere a ‘ή κλινική τέχνη, cioè all’«*arte clinica*», grosso modo. Al solito, i termini tecnici non andrebbero tradotti.

Nel dialogo educativo ricorrono evidentemente taluni elementi di metodo presenti proprio nel campo clinico (Massa 1987 1992, Rezzara): ad esempio il realismo, l’attenzione per il destinatario, la problematicità, la relazionalità diretta, la professionalità, la presenza della dottrina, la possibilità di considerare ogni forma di variabilità individuale, e la reciproca esclusione delle tipizzazioni “*medie*”, le quali ultime invece intervengono in procedimenti, anche pedagogici, di tipo statistico.

In effetti, a quest’ultimo riguardo, la *statistica operativa* e la *casistica clinica* costituiscono due polarità opposte nella metodologia delle discipline umane, da quelle sanitarie a quelle educative, da quelle sociali a quelle psicologiche, e via elencando. Nell’un caso si tende alle tipizzazioni medie e generali. Nel secondo i casi particolari, con le loro prerogative uniche e le loro irripetibilità, irriducibilità, variabilità individuali, si riconducono a determinati ordini di casi generali, noti e studiati, per il tramite necessario del professionista con la sua competenza, perizia, cultura. Quest’ultimo processo richiama direttamente il procedimento logico che è stato studiato da Peirce sotto il nome di “*abduzione*”, e che potremmo chiamare anche *retro-duzione* per evitare ingannevoli sinonimi in campo anatomico e fisiologico.

Le differenze da attività umane vicine, dalle quali peraltro prendiamo molto ma che potrebbero innescare processi di confusione, vanno sempre rimarcate. Il pedagogista deve evitare qualunque sembianza fuorviante, in particolare il camice bianco. Egli è un operatore culturale, anche se si trova entro una struttura sanitaria: deve avere anche l’aspetto di un uomo di cultura, magari di studi, non avulso dalla realtà socio-culturale nella quale si trova. Il *setting* va progettato e posto in essere di conseguenza. Tra i due (o più) interlocutori, ci vuole un tavolo da lavoro o un tavolino attorno al quale stare seduti a distanza tale da potersi guardare negli occhi, su sedie o poltroncine o poltrone uguali, in particolare dello stesso livello. I due lati di una scrivania, invece, non vanno bene se non per un primo approccio; si possono proporre, con qualche riserva, nei casi nei quali si preveda una forma di interlocuzione prevalentemente didattica.

L’intervento pedagogico *va attivato solo su richiesta dei soggetti interessati*; rimane da vedere in quali ipotesi, e fino a quando, sia sufficiente la richiesta di uno solo dei soggetti, in casi di coppia o di sodalizi più ampi.

Questo agire, essenzialmente, *sul piano socio-culturale* riguarda dimensioni essenziali dell’uomo soggetto di cultura e di evoluzione culturale come lo sono, oltre al progetto di vita, la *relazionalità evolutiva*, la *coerenza logica e metodologica*, l’*evolvere*, il *divenire*, l’*attività*, e via elencando per linee che sono ben note a chi si occupa di pedagogia. Piero Bertolini, ad esempio, indicava come criteri comuni per

Pedagogical Interlocution

ogni figura pedagogica quelli di “globalità, operatività, relazionalità, integrazione tra individuo e società”⁶. Erich Fromm parlava, nel suo contesto, di “attitudine umanistica [...], ossia che ogni persona porti dentro sé stessa tutta l’umanità.”⁷.

Classicamente, potremmo risalire almeno a Terenzio: “*Homo sum: nihil humani a me alienum puto*”⁸.

Come relazione dialogica, l’I.P. ha carattere esplicito: per questi e per altri motivi di fondo e di metodo, si distingue ancora una volta dal contributo di uno psicoterapeuta, di un operatore sociale, di un giurista, anche se può talora assomigliarvi come forma. Il pedagogo offre un contributo, il suo, di dialogo critico: ad esempio, condivide riflessioni e comunicazioni od esprime non condivisione (e la motiva), contribuisce a che non siano perdute di vista la realtà e la concretezza, stimola il confronto con l’esterno di ciò che emerge dall’interno, favorisce le relazionalità, la comunicazione e l’ascolto, un atteggiamento interrogativo e prospettico. In particolare, egli guida ad affrontare positivamente e costruttivamente le situazioni di difficoltà.

Il dialogo educativo, per come si intende l’educazione oggi, è sempre *bi-direzionale* (o *pluri-direzionale*, se sono coinvolte più di due persone), compreso il pedagogo. Ciò significa che egli, per il fatto stesso che esercita il suo intervento (educativo), è anche e contestualmente educato. Facciamo questo mestiere, anche perché sappiamo bene di essere tutti educatori e tutti educandi: e siamo educatori per il fatto stesso di essere educandi, esattamente come, viceversa, siamo educandi per il fatto stesso che siamo educatori.

Il destinatario dell’I.P., come di qualunque forma d’aiuto tipicamente pedagogica, è sempre e comunque la *persona*, si diceva. Questo rimane un punto fermo anche nei casi nei quali l’aiuto riguardi il suo far parte di una aggregazione sociale, a cominciare dalla famiglia. Si può parlare di aiuto “*alla famiglia*”, “*alla scuola*”, “*all’azienda*”, “*al sodalizio*”, ... per sineddoche, cioè indicando il tutto per la parte: il destinatario rimane sempre la persona che fa parte di quell’aggregazione sociale. La cosa ha una sua particolare importanza, perché il pedagogo deve sempre aver chiaro *chi sta aiutando* in quel preciso momento. Aiutare un coniuge non è detto che si traduca negli stessi atti che aiuterebbero l’altro, e viceversa, e non è un aiutare la famiglia in quanto famiglia. Idem per il genitore verso il figlio o viceversa, e per qualunque altro caso di persona entro una qualsiasi entità sociale e relazionale.

La persona in questa relazione d’aiuto con il pedagogo assume la denominazione di “*interlocutore*” (anziché *cliente*, *paziente*, *utente*, *assistito*, *patrocinato*, e così via, a seconda della professione); interlocutore, peraltro e per quanto osservato, è anche il pedagogo stesso.

⁶ Cfr. *L’esistere pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1988), part. pag. 247-248.

⁷ *The Revolution of Hope - Toward a humanized Technology* (1968). Edizione italiana: *La rivoluzione della speranza - Per costruire una società più umana* (Bompiani, Milano 1969 n.e. 1995), pag. 95.

⁸ *Heautontimoroumenos* (il punitore di sé stesso, grecismo in latino) di Publio Terenzio Afro, v. 77.

4. Strumenti Concettuali ed Operativi per l'esercizio dell'I.P.

Condizione necessaria di attivabilità di questo intervento è la presenza nell'*interlocutore* della cosiddetta "apertura", vale a dire la disponibilità piena e senza riserve o residui a mettere in discussione sé stesso e le proprie idee e scelte, il proprio progetto di vita, la propria relazionalità e quant'altro. In linea di principio, di fronte ad un interlocutore che opponga chiusura anche solo ad una parte di tutto ciò, il pedagogo non dovrebbe neppure iniziare l'interlocuzione considerandola impraticabile.

Una volta ammesse la fallibilità e l'imperfezione di tutto ciò che l'uomo fa, ed anzi l'essenzialità di questo per l'educazione, non c'è alcun modo di negarne la discutibilità. Anzi, non si vede quale atto educativo vi possa mai essere senza apertura. In linea di principio, chi è chiuso (= non aperto) non è suscettibile di alcun intervento pedagogico; con chi è chiuso non possiamo far nulla, al massimo prestarci come buoni ascoltatori per uno sfogo del tutto aspecifico (come lo si potrebbe fare dal parrucchiere/acconciatore o dal ginecologo/andrologo) oppure come spalla sulla quale piangere.

Nella realtà pratica, non di rado è possibile aggirare la chiusura o attraverso vie d'accesso meno dirette a tematiche che il soggetto non riesce ad affrontare in modo diretto, o coinvolgendo nel dialogo altre persone (ad esempio i familiari); oppure affrontando il problema del soggetto parlando dei problemi che ne conseguono su altri soggetti a lui vicini, come i figli, il partner, i colleghi di lavoro, i compagni di studio o di sodalizio, ...

Questa apertura deve essere prima di tutto in noi, è chiaro, e non solo per dare l'esempio necessario, ma perché è realmente un passaggio obbligato per tutti se si vuole che *interlocuzione pedagogica* sia, e non una qualsiasi cialtroneria.

Chi chiede l'aiuto del pedagogo può asserire di avere un "problema" dando a questo una valenza negativa. Un buon nucleo del lavoro per cominciare sta nell'aiutare l'interlocutore ad operare la *transizione tra situazioni problematiche e problemi*. Ogni vivente, come tale, è inseparabile dall'ambiente, con il quale ha uno scambio continuo ed insopprimibile di materia, energia ed informazione; e questo vale a più forte ragione sul piano culturale, cioè tra uomo e società. L'ambiente non è programmato per qualsiasi compatibilità con chi in esso insiste; per cui è perfettamente fisiologico che vi siano continue occasioni di crisi, discrepanza, squilibrio, contrasto, contraddizione, conflitto. Mentre tutti i viventi subiscono tali vicissitudini, l'uomo come soggetto di cultura e d'educazione è capace di viverle positivamente, costruttivamente, facendosene occasione e spinta di storia e d'evoluzione culturale.

Chiameremo le prime "*situazioni problematiche*", mentre solo quelle di esse di fronte alle quali l'uomo assuma un atteggiamento costruttivo, positivo, si chiamano propriamente "*problemi*", e sono aliquote limitatissime. Le situazioni problematiche sono nelle cose, mentre è l'uomo a porre i problemi. Il pedagogo opererà per

Pedagogical Interlocution

favorire questa transizione, cercando di renderne insieme la proficuità per l'evoluzione umana. Molto spesso, il *problema* è differente ed apparentemente distante dalla *situazione problematica* per la quale l'interlocutore si è rivolto al pedagogo: tipico è il caso del genitore che gli si rivolge adducendo problemi dei figli o con i figli, quando il problema è nel rapporto con l'altro genitore.

Il pedagogo, in ogni caso, non ha soluzioni da offrire, ma ha il compito di aiutare l'interlocutore a cercarne di proprie. Non ha nessun tipo di *risposte di merito* da offrire, e non ne offre, salvo che riferendosi, eventualmente, in via strumentale a quanto è fuori del suo specifico: piuttosto, egli aiuta l'interlocutore anche a cercarsi le sue proprie e personali risposte di merito. Egli risponde, invece, a *domande di metodo*.

Si ritrova qui come il Pedagogo sia anche, ma essenzialmente, un *metodologo*.

Egli ha il compito di dialogare fino a che si giunga a degli *imperativi ipotetici*, con l'ipotesi nell'interlocutore (*se vuoi... allora...*), i quali abbiano il requisito necessario della controllabilità empirica. Ciò discende altresì dal fatto che non siamo terapeuti, né giuristi, e neppure sociologi quantitativi: per noi non esiste *lo stato di normalità* comunque considerato: né la "*salute*" contrapposta alla patologia, né la "*legalità*" contrapposta all'illegalità (l'unica "*legalità*" che consideriamo è, nuovamente, la *normatività metodologica*), e neppure la rispondenza ad una media o moda cui, forse, potrebbe condurre un'assolutizzazione malintesa della metodica statistico-operazionale. Questo vale, in particolare, per la coppia, i cui equilibri sono del tutto contestuali e debbono essere stabiliti dai due contraenti. Ciò non toglie che, a fronte di divergenze insanabili tra partner, si possa far riferimento o a norme di legge o a norme sanitarie o a consuetudini dell'ambiente umano che hanno forza di norme; od anche a quelle "*regole sociali a cui nessuna unione può sottrarsi*" (Pasini, pag. 11 e sgg.). Sono riferimenti esterni, che il pedagogo deve saper recepire, per poi riprocessare secondo propri principi, come si fa ovunque in pedagogia.

Più precisamente, è sempre ipotetica (e fallibile) l'apodosi "*allora...*" (propriamente "*allora potresti provare...*", "*allora forse...*") oltre alla protasi "*se...*". Dobbiamo quindi parlare di *imperativi doppiamente ipotetici*, nel senso che sono ipotetici sia la premessa, sia il nesso tra questa e la conseguenza.

Ciò marca una differenziazione essenziale rispetto agli epistemologi e ad altri filosofi normativi, ai quali peraltro ci accomuna l'interesse essenziale per la metodologia.

Non facendo riferimento interno ad alcun concetto di "*normalità* o di "*legalità positiva*", non possiamo emettere giudizi, sentenze, prescrizioni o quant'altro possa ravvicinarvisi o somigliarvi. Possiamo, semmai, esprimere "*diagnosi*" in senso lato, etimologico, e proporre delle "*indicazioni*".

A chi ci chieda "*consigli*" daremo piuttosto "*suggerimenti*" utili al dialogo. A chi insistesse a chiederci ciò che non possiamo dare, cercheremo il modo adeguato per rifiutarci, proponendo di seguire l'interlocuzione con un "*vogliamo parlarne ancora?*".

Ma, soprattutto, possiamo proporre al dialogo uno o più "*pareri*", "*opinioni*", "*punti di vista*", tra i quali anche i nostri, ove non vi sia il rischio che l'interlocutore ne fraintenda la sostanza, cioè che li legga erroneamente come le sentenze o perizie

dell'esperto. Sono ipotesi, tra le tante possibili e meritevoli d'attenzione e disamina, discutibili e possibili oggetto di dialogo, che è altra cosa dalla casuale giustapposizione di idee, pensieri, tesi, posizioni.

Per noi, l'aggettivo "discutibile" costituisce un apprezzamento metodologicamente positivo, e un buon indicatore che si sta rigorosamente operando in ambito pedagogico; se ci capitasse di dire qualche cosa che presumerebbe d'essere "indiscutibile", probabilmente non si tratterebbe di un contributo pedagogico.

Ne discende un sano e convinto *elogio del dubbio*, che si lega alla rinnovata postulazione della piena *apertura* in tutti gli interlocutori perché l'interlocuzione possa avere successo. *L'indicazione del dubbio sistematico* è da considerarsi un carattere irrinunciabile per qualunque operare in ambito pedagogico.

Comprendiamo anche come ci siano professionisti, che pure in certi aspetti ci possono assomigliare, i quali debbono però dare certezze: il medico (od il chirurgo) che prescrive una terapia comunque impegnativa, o dolorosa, o delle scelte drammatiche; il giudice che condanni "al di là di ogni ragionevole dubbio"; il comandante militare che durante la battaglia impartisce ordini strutturalmente indiscutibili; l'ingegnere che deve garantire che un ponte sul quale passeranno milioni di persone non crollerà ... Senza discutere caso per caso dove vi sia certezza e dove essa sia una finzione, e se del caso perché, qui basta notare che nessuno di questi atti è un atto educativo.

Quali che siano l'opinione, il punto di vista, il parere, l'indicazione che il pedagogista offre, l'offerta è rivolta alla prosecuzione del dialogo (o dell'*interlocuzione*). E nulla di più. Sarebbe bene far emergere nell'interlocuzione stessa il *senso del limite umano* dell'educatore in quanto tale, che è il limite di tutti noi. L'uomo non educa "nonostante" i suoi limiti: educa perché ne ha, ne è consapevole, e cerca di andarvi oltre.

L'educazione ha alla sua base l'imperfezione, la cagionevolezza, la limitatezza, la fallibilità dell'uomo, e tutto quanto lo allontana da qualsiasi ideale per collocarlo sulla terra: quella terra dove ha voluto essere collocato, non accettando le restrizioni dell'Eden. Si ricordi che Dio nella *Genesi* non ha maledetto per questa scelta né la donna né l'uomo, semmai il serpente tentatore; e per l'uomo e per la donna ha correttamente previsto le vicissitudini che avevano accettato di affrontare per voler essere simili a lui, essendoci riusciti: simili a Dio creatore, cioè creatori di storia, di cultura, di evoluzione.

La perfettibilità è l'altra faccia della medaglia rispetto all'imperfezione; se questa seconda è ontologica, la prima è deontologica. Come deontologico è l'anelito, o *Sehnsucht*, verso quel *meglio* che è sempre possibile e che non sarà mai il Bene assoluto (cheché ciò significhi); e si apre al dialogo nel contesto della relazione d'aiuto proprio in questo senso.

5. La Ricerca di ciò che è Trasferibile Intersoggettivamente

Tutto ciò espone al pericolo di cadere in quello che, genericamente, si chiama “relativismo”.

L’obiezione è sensata: ma non vi si risponde cercando di contrapporvi una qualche forma di assolutismo; semmai, avendo una chiara consapevolezza del *limite dell’educazione*, che è poi un modo particolare, ed importante, di intendere il *limite umano*, limite dell’uomo e di tutto ciò che è umano. Significativamente, si tratta di uno degli insegnamenti di fondo che ci vengono dalla Grecia classica.

A rigore, noi non cerchiamo né la “verità” né l’“oggettività”, ma puntiamo a qualche cosa di meno e di realistico: all’*intersoggettività* o, se si preferisce, alla *trasferibilità intersoggettiva o interpersonale*, nel senso di ciò che può essere rilevato da ciascuna persona, equivalentemente, nelle medesime condizioni.

La ricerca di tutto ciò può anche consistere nel “*sedersi attorno ad un tavolo*” a discutere, o nel fissare quei minimi di linguaggio comune senza dei quali è come non “sedersi”. E chi non vi si siede, comunque, non può essere oggetto di intervento pedagogico, almeno in linea di principio: come chi è chiuso, come chi non presenta quella disponibilità di fondo a rimettersi in discussione che abbiamo stabilito di chiamare “apertura”.

Sono almeno quattro gli ordini di regole che il metodologo prescrive di tener sempre ben presenti, in questa ricerca come in qualsiasi altro tipo di ricerca umana: quelli della *teoricità*, della *logica*, della *controllabilità con i fatti*, della *storicità*. Ciò significa:

- *teoricità* - che ogni discorso che si faccia, si cercherà di inquadrarlo e ricondurlo a *contesti di pensiero più generali*, onde farne comprendere le matrici, le radici, i quadri culturali di riferimento; spesso così operando si hanno delle grosse sorprese, in particolare nel senso che di molte scelte o idee non ci si rende conto della radice più profonda, che spesso si rifiuterebbe con orrore;
- *logica* - è la buona vecchia *logica classica*, la più forte, quella aristotelica-scolastica, quella scelta da Popper e da Dewey, e che James considerava inscritta nella fisiologia della mente umana; ad esempio le regole dell’identità, del terzo escluso, di non contraddittorietà, ma anche la deduzione coerente (chi fa un’affermazione, si deve assumere tutte le responsabilità delle relative conseguenze), e l’accettazione della erroneità (se qualche conseguenza non risulta accettabile, per qualsiasi motivo, va sottoposto a revisione senza riserve tutto il complesso delle premesse);
- *controllabilità* - tra le conseguenze logiche di quanto si afferma ce ne sono moltissime (infinite) che rispondono a fatti che poi si può andare a vedere se siano come asserito e previsto, oppure no, e in che misura;

- *storicità* – le idee, come tutte le creazioni umane, vanno contestualizzate nel particolare momento storico nel quale vengono espresse, e vanno quindi fatte oggetto di evoluzione e di divenire con il divenire del contesto stesso.

Un accorgimento per aiutare l’ottemperanza a questi ordini di regole sta nel richiamare l’attenzione, ogni volta che lo si ritiene opportuno, su dati di fatto trasferibili: date, età, quantità, giorni della settimana, prima e dopo; oppure su proprietà topologiche, dentro o fuori, connesso o sconnesso, annodato o snodato, ...

Un altro accorgimento sta nell’invitare ad uscire dal vago, specie nelle espressioni consuete (“*non sta bene*”, “*comportamento di un certo tipo*”, “*sì, è giusto, ma non il modo ...*”, l’elenco sarebbe interminabile ed è ben presente al pedagogo esperto).

Un buon modo di dare sostanza pedagogica all’interlocuzione è proprio far vedere i limiti o, meglio, le non accettabilità, il carattere non scontato, di quanto l’interlocutore ci propone. O perché porta a sistemi di pensiero che egli non accetta, e forse paradossali, anche se da solo non se ne accorge; o perché porta a delle contraddizioni; o perché non risponde alla realtà dei fatti, o perché pretenderebbe di inchiodare l’evoluzione e la vita umana ad un’idea anziché impiegare l’idea per la vita umana e la sua evoluzione. Questo procedere richiama molto strettamente l’*ironia* del dialogo socratico.

Nei quattro ordini di norme metodologiche prospettati, ecco rispettivamente altrettanti esempi di contraddittorietà, tutti tratti da casi esperiti:

- *teoricità* - la signora che maledice una nuova unione che il marito ha intessuto, e il figlio che ne è nato, invocando maledizioni divine e morti sacrosante; e difende il proprio matrimonio e i propri figli con la motivazione (spesso la sola) che sono stati “*benedetti da Dio*”, da quello stesso Dio che ha predicato la nonviolenza e che è morto per l’umanità;
- *coerenza* - la signora che sostiene un’incrollabile senso di fiducia e di stima verso il marito, ed insieme ritiene di poterlo contraddire nell’azione su questioni importanti come l’educazione dei figli, o la gestione della casa; e viceversa;
- *controllo* – “*io credo che i rapporti sessuali cosiddetti «non protetti» (sì, altro che! ...) vengono meglio. Chissà, poi, perché tra di noi invece c’è quell’ansia e quello scarso abbandono che invece quando li facciamo «protetti» non si presentano mai.*”;
- *storicità* – il genitore che viene messo di fronte all’evoluzione dei tempi e delle norme di legge, nonché delle consuetudini e del comune sentire, e che oppone a queste la maggiore validità delle sue idee, sostenendo che proprio il fatto che le regole sociali cambiano dimostri quanto esse siano imperfette, mentre invece le sue proprie posizioni genitoriali sono perfette in quanto non cambiano (e viceversa).

Pedagogical Interlocution

Si esercitino per questo continui rimandi tra ipotesi e teorie, tra ipotesi e realtà dei fatti, tra ipotesi e ipotesi, tra ipotesi e storia di vita: questi non sono difficili ad operarsi, e non sono neppure difficili a portarsi al risultato voluto, cioè mettere in discussione le tesi dell'interlocutore al pari di qualsiasi altra tesi umana.

Il controllo sistematico di quanto ipotizzato e proposto con fatti "trasferibili" serve a mantenere saldamente l'interlocuzione sul conscio e a non sconfinare sul "vissuto", sull'*Erlebnis*, cosa che sarebbe scorretta e pericolosa: scorretta perché il pedagogo non è abilitato a fare lo psicologo; pericolosa, anzi pericolosissima, perché il pedagogo non ha la competenza per impiegare strumenti concettuali psicologici, psicoanalitici, psicoterapeutici, e soprattutto per tenerne sotto controllo i possibili, e tutt'altro che remoti, "effetti collaterali" (Blezza 2015 b, i casi della "pedagoga schiacciata" e dell'"apprendista stregone").

A seconda degli interessi dell'interlocutore, e delle età del soggetto, si impiegheranno quei riferimenti di fatto che possono servire a far osservare all'interlocutore stesso il principio di realtà. Ci si può riferire alla scuola frequentata, o alle cose studiate, o ai corsi universitari, oppure ad eventi familiari (Prima Comunione, Cresima, viaggi impegnativi, Fidanzamenti, Matrimoni, Funerali); od anche a fatti meno importanti, ma che interessano l'interlocutore (se è uno sportivo, i campionati e i relativi vincitori; se appassionato di musica leggera, il Festival di Sanremo, il Festivalbar, oppure certe canzoni che ne costituiscano una forte "colonna sonora" contestuale). Ogni ricorso a fatti trasferibili intersoggettivamente è ammesso, purché serva allo scopo.

Va sottolineato che si parla di ricerca dei fatti attraversati dall'interlocutore, e non del loro vissuto. Da cui discende per il Pedagogo il rischio di confusione con i mitici "fatti puri" dei positivisti. Ma questi non esistono, come ben esplicito dall'Epistemologia del '900 per non andare più indietro nel tempo.

Se anche esistessero, per noi sarebbero altra cosa.

6. Il Ricorso alla *Einfühlung* e la Limitatezza dell'I.P.

Nell'esercitare l'I.P., ma anche altri interventi di aiuto dei Pedagogisti, un altro strumento concettuale ed operativo essenziale consiste nel pesante ricorso all'**empatia** o, meglio, a qualche cosa che vi assomiglia.

L'empatia sarebbe un'attività di "provare dentro" (non necessariamente "soffrire") tratti essenziali della situazione problematica proposta dall'interlocutore o dagli interlocutori. Questa è una reazione che si attiva anche spontaneamente, in relazione all'abilità di coinvolgimento dell'interlocutore, e alla sensibilità, alla predisposizione, anche alle esperienze già fatte del coinvolto.

Secondo Erich Fromm "*Ciò significa che non si guarda all'altra persona dall'esterno - essendo la persona l'«oggetto» [...] - ma che ci si pone nei panni*

dell'altra persona. Non si tratta di un rapporto dell'«Io» verso il «Tu», ma di una relazione caratterizzata dalla frase Io sono te (Tat Twam Asi).”⁹

Noi, propriamente, pensiamo a qualche cosa di diverso: ad un atto intenzionale, profondamente voluto, studiato, che può avere delle tecniche, che si insegna e si impara, che si ricerca assieme all'altro, e dai cui limiti e dai cui rischi si impara a guardarsi sistematicamente e fin dal principio. Qui c'è, a ben vedere, un'altra differenza di fondo tra l'agire professionale del pedagogo e quello di altre figure che potrebbe presentare delle somiglianze: il pedagogo non ha il distacco clinico del medico chirurgo e neppure quello dello psicologo o dello psicoterapeuta; e si prende dentro le situazioni come non farebbe né un giurista né un operatore sociale.

In effetti, relativamente a questa modalità d'operare, si è proposto di impiegare (o di riprendere) preferenzialmente il termine *Einfühlung*. Il ricorso a termini tedeschi è coerente con l'alta vocazione pedagogica e filosofica di questa lingua che ci permette di rendere meglio concettualità sensibilmente differenti con termini che in quella lingua sono distinti anche nel caso di corrispondenza alla stessa parola in italiano o, ad esempio, in inglese¹⁰. A volte, si cerca di considerare *Einfühlung* come la traduzione tedesca di “empatia” o dell'inglese *Empathy*, pur esistendo in tedesco il termine *Empathie* che ha la stessa grafia del corrispettivo francese; e tuttavia, indica qualche cosa di non sovrapponibile, più o meno un'immedesimazione piuttosto che non un “in-pati”, un etimologico “εν πάθος”¹¹, cioè semplicemente un “provare dentro” e null'altro; *Fühlung*, peraltro, indica una relazione di contatto, la quale quindi può benissimo postulare una qualche premessa volontaria nel contraente. Esso è dunque impiegabile allo scopo di indicare un procedimento intenzionale, e che può essere professionalmente coltivato. Non un rimanere interessato, magari anche passivamente, per coinvolgimento dall'esterno: bensì, un prendersi dentro progettualmente, intenzionalmente, anche emotivamente le situazioni problematiche sul tavolo, onde cercare di restituirle previa rielaborazione e travaglio personale come meglio risolvibili per tutti.

Si tratta di una qualità che è stata a lungo ritenuta “femminile” in senso culturale, e che ha peraltro un'indubbia e chiara metafora nella fisiologia riproduttiva femminile, e niente di più, per quanto riguarda i generi.

Questo modo di operare, unito a tutte le considerazioni circa il limite umano, la fallibilità, l'ipotesicità, l'elogio del dubbio sistematico, fa comprendere chiaramente

⁹ *The Revolution of Hope...*, edizione italiana citata, pag. 94.

¹⁰ Si ricordi ad esempio la dettagliata disamina di Sergio De Giacinto a proposito dei numerosi termini che in tedesco si riferiscono all'educazione e ai discorsi su di essa, in *Epistemologia pedagogica tedesca contemporanea* (La Scuola, Brescia 1974), pag. 17-19.

¹¹ Non ci addentriamo più dello stretto necessario nella “storia delle parole”, che non ha grande rilevanza in questo contesto come abbiamo visto ad esempio in *Educazione 2000*, citata, pag. 189-197. Ad ogni modo, il termine tedesco *Einfühlung* esisteva nella seconda metà del XIX secolo, mentre è apparso in inglese e poi in altre lingue solo nel secolo scorso; sembra sia stato tradotto nell'inglese *Empathy* dal medico psicologo inglese Edward B. Titchner nel 1909 (*Lectures on the Experimental Psychology of the Thought Processes: The Macmillan Co., New York*); più propriamente del termine *Einfühlungsvermögen* composto con il termine *Vermögen* che indica appunto l'attività. Egli era stato allievo di Wilhelm Wundt a Lipsia.

Pedagogical Interlocution

anche uno dei limiti più stringenti nell'esercizio della professione di cultura pedagogica in forma dialogica interlocutoria. Non è umanamente possibile neppure ipotizzare un dialogo pedagogico prolungato, per esempio dell'ordine dei mesi o degli anni a cadenze settimanali, come avviene nella terapia psicanalitica, o nella didattica scolastica e non, oppure nell'educazione motoria e sportiva.

Abbiamo indicato di alternare la narrazione del soggetto ai fatti trasferibili. Questo serve moltissimo, oltreché come norma metodologica che riguarda strettamente ciò che è trasferibile intersoggettivamente, anche a ridurre il logorio umano nel dispiegamento della *Einführung*, stemperandolo entro narrazioni che non ne richiedono, ed anzi possono dare un respiro senza perdere assolutamente di vista il filo del discorso ed in particolare il lavoro "per problemi" nella sua linea metodologica più rigorosa. Il che non toglie nulla alla limitatezza di principio che caratterizza l'aiuto pedagogico per sue ragioni intrinseche.

È questo uno dei modi per rendersi conto nei fatti, e non solo per via di proclamazioni teoriche e ideologiche, della *non onnipotenza dell'educazione*, e di chi per essa opera.

Il pedagogo, o chiunque eserciti professionalmente in modo pedagogico, si consideri, quindi, *uno degli elementi* della complessa e variegata relazionalità umana, e lo ricordi sempre nel suo agire: una volta ammesso tutto ciò, opererà quindi con la piena consapevolezza che il suo aiuto è limitato in modo forte e necessario, anche nel tempo. Egli deve quindi prevedere, fin dal principio che la sua interlocuzione abbia limiti nei collegamenti con altre figure culturali, operando un sistematico *reinstradamento* o *reindirizzamento* dovuto, oltreché necessario. Cercherà, quindi, di non cadere nella trappola dell'interlocuzione chiusa, che sarebbe trappola per entrambi. L'eccesso di impegno causerebbe ben presto un sovraccarico e un logorio che impedirebbero ben presto di aiutare l'interlocutore e chiunque altro.

Le figure verso le quali operare tale reindirizzamento possono essere figure professionali (medico, giurista, psicologo, sociologo, operatore di volontariato, sessuologo, assistente sociale,), ed in tal caso si parla di *r. professionale*.

Nell'ipotesi che il problema sia relazionale e riferito ad interlocutori ben precisi (il partner, altri familiari, colleghi di lavoro, ambienti sociali, sedi di amicizia, società sportive, sodalizi, luoghi d'aggregazione,...) parte essenziale di questo reindirizzamento va rivolta ai componenti di questi sodalizi, o ad alcuni di essi bene individuati. Si parla allora, genericamente, di *r. canonico*. Ed è questa l'eventualità di principio preferibile.

7. Verso l'esercizio Professionale

Quanto abbiamo testé delineato sintetizza le linee di una possibile modalità d'esercizio della professione di pedagogo.

I campi d'esercizio nei quali la si è sperimentata direttamente sono stati, essenzialmente, rappresentati dai problemi di coppia, famiglia, partnership, genitorialità, relazionalità umana (Blezza 2011, 2015 b. 2017). La coppia e la famiglia costituiscono un dominio di applicazione delle professioni pedagogiche di crescente importanza (Catarsi, Corsi et al.).

Ovviamente, vi sono stati impegni e riferimenti organici anche nel settore scolastico.

La letteratura delle esperienze nel settore si diffonde con qualche fatica, con la tipica inerzia delle novità più profonde, ma offre testimonianze molto significative (Rulli e Basile, Blezza e Rulli, D'Alò et al., Telleri, Dellabiancia, sono solo alcuni esempi).

Vi sono poi stati degli ulteriori possibili campi d'esercizio che si sono esperiti in altra forma di stretta cooperazione, come ad esempio nelle tesi di laurea, nelle ricerche accademiche, in attività diverse di volontariato. Tra questi ultimi, meritano una segnalazione le attività di *orientamento per la vita e negli studi*, diverse forme di *aiuto al paziente e al terapeuta*, e attività sull'*ambiente nella prevenzione sanitaria* e in quello che potremmo chiamare il mantenimento dello "star bene" nell'accezione ampia che questa locuzione ha preso recentemente, bene compendiata dalla nota definizione di salute della WHO-OMS: "*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.*". Sono attività che possono prendere una forma più vicina a quella propriamente didattica, forme diverse di una didattica "non scolastica".

Ad ogni modo, si tratta solo di esempi: per quanto ampi e comprensivi, il dominio dell'esercizio della professionalità del pedagogo rimane comunque assai più ampio, avendo a che fare con qualunque forma di comunicazione tra persone che possa concorrere alla perpetuazione della storia e dell'evoluzione culturale, che sono prerogative essenzialmente umane.

Qui interviene in modo organico una delle norme che prima si sono esaminate, cioè il controllo con i fatti, il rimettersi al vaglio dell'esperienza futura. E' questa una norma in origine pragmatista, che pervade di sé poi la più significativa Epistemologia del Novecento: la controllabilità con l'esperienza futura è, insieme, condizione di scientificità, di apertura all'evoluzione, di rispetto democratico per le persone come soggetti sociali e politici.

Non una forma di "conclusione" può quindi essere posta al termine di questa disamina, bensì un'apertura all'esperienza futura e al suo controllo: all'esperienza concreta dei pedagogisti, e ai contributi che dal loro esercizio professionale deriveranno all'elaborazione applicativa e, tramite la sua mediazione, alla pedagogia generale.

Bibliografia

- Antiseri D. (2001) *Teoria unificata del metodo*, UTET Università, Torino 2001.
- Bandini G., Certini R. (a cura di) (2003) *Frontiere della formazione postmoderna – Neopragmatismo americano e problemi educativi*. Armando, Roma.
- Blezza F. (1993) *Educazione e scienza – Scritti sull'educazione e la scuola 1988-1993*. Arcobaleno, Monza MI.
- Blezza, F. e Rulli, G. (a cura di) *I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona*, Bologna, Professione Pedagoga, 1999.
- Blezza F. (2006) *Il professionista dell'educazione scolastica – La didattica in classe come Interlocuzione Pedagogica*. Pellegrini, Cosenza.
- Blezza F. (2007) *Educazione XXI secolo*. Pellegrini, Cosenza.
- Blezza F. (2011) *Pedagogia della vita quotidiana – Dodici anni dopo*. Pellegrini, Cosenza.
- Blezza (2015 a) *Che cos'è la pedagogia professionale – L'arte dell'aiuto pedagogico*. Gruppo Editoriale "L'Espresso", ilmiolibro, Roma.
- Blezza (2015 b) *L'arte della parola che aiuta*. Gruppo Editoriale "L'Espresso", ilmiolibro, Roma.
- Blezza (2017) *Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici*. Libreria Universitaria, Rubano PD.
- Cambi F. (a cura di) (2002) *La ricerca educativa nel Neopragmatismo americano – Volume I Modelli pedagogici, Volume II Per una teoria dell'educazione* Armando, Roma.
- Canevaro, A e Chierigatti, A. (a cura di) (1999) *La relazione di aiuto*, Roma, Carocci.
- Catarsi, E. (2008) *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci.
- Corsi, M. (1988) *Famiglia e consultori familiari. Una risposta educativa*, Milano, Vita e pensiero.
- Corsi, M. e Sirignano, C. (1999) *La mediazione familiare. Problemi, prospettive, esperienze*, Milano, Vita e Pensiero.
- Corsi, M. e Stramaglia M. (2009) *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando.
- Crispiani, P. (2001) *Pedagogia clinica – La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Azzano San Paolo BG, Junior.
- Crispiani, P. e Giacconi, C. (2009) *Diogene 2010. Manuale di diagnostica pedagogica*, Azzano San Paolo BG, Junior.
- Crispiani, P. (a cura di) (2016) *Storia della pedagogia speciale*, Pisa, Edizioni ETS.
- D'Alò, E. Mastro A. e Persano L. (a cura di) (2008) *Adolescenza difficile: prevenzione e strategie educative*, Brindisi, FIPed.
- Dellabianca, M. P. (a cura di) (2009) *Il pedagoga. Ambiti professionali e competenze*, Azzano San Paolo BG, Edizioni Junior.
- Demetrio D, (a cura di) (2001) "Adultità" fascicolo n. 13, aprile, sul tema "Disagio e relazione d'aiuto", Guerini, Milano.
- Dewey J. (1916) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York. Di pubblico dominio in rete. Edizione italiana: *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Scandicci FI 1949¹, 1992 riediz. a cura di Alberto Granese.

Franco Blezza

- James W. (1890) *The principles of Psychology* 2 vols., Henry Holt and Co., New York. Di pubblico dominio in rete
- Kuhn, T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago. Di pubblico dominio in rete.
- Lakatos I, Musgrave A. (1970) (eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press. Di pubblico dominio in rete.
- Lakatos, I: (1978) *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge University Press, Cambridge. Di pubblico dominio in rete.
- Massa R. (1987) *Educare o istruire?*, Educopli, Milano.
- Massa, R. (a cura di) (1990) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (a cura di) (1992) *La clinica della formazione* (F. Angeli, Milano)
- Orlando Cian D. (1997) *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Pasini W. (1995) *A che cosa serve la coppia* (Mondadori, Milano 1995).
- Peirce C. S. *Collected Papers* 8 vols. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Di pubblico dominio in rete.
- Popper K. R. (impresum 1935, tatsächlich 1934) *Logik der Forschung - Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Springer-Verlag, Wien. Di pubblico dominio in rete.
- Popper K. R. (1966) *Objective Knowledge – A realist view of Logik, Physics and History*. Springer-Verlag, Wien. Di pubblico dominio in rete.
- Reale G. Antiseri D. Laeng M. (1991) *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia.
- Rezzara, A. (2004) *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano. F. Angeli.
- Rulli G. e Basile A. (a cura di) (1998) *L'educazione come relazione di aiuto ed etica professionale*. Professione Pedagogista, Bologna.
- Santucci A. (1963) *Il Pragmatismo in Italia*. Il Mulino, Bologna.
- Santucci A. (1992) *Storia del pragmatismo* (Laterza, Roma-Bari).
- Santucci A. (1995) *Empirismo, pragmatismo, filosofia italiana* (CLUEB, Bologna).
- Telleri, F. (a cura di) (2006) *Consulenza e mediazione pedagogica* con materiale multimediale, Carlo Delfino editore, Sassari.

Plural Justice (Giustizia al Plurale)

Pierfranco Malizia

Università LUMSA di Roma, Italy

pfmalizia@yahoo.it

Received on: 01-04-2017. **Accepted** on: 20-06-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.345

© Pierfranco Malizia



Abstract

Among the reflections (and challenges) that multiethnic-multicultural coexistence (within a single social space but also with respect to the "world-society") perhaps one of the most important and / or crucial is to rethink the concepts of "right" and its applicability in terms of "justice" to regulate social coexistence. This article seeks to make a contribution in this regard, especially through a reflection on the work of Ricoeur and Rawls.

Keywords: Multiethnic-Multicultural Society, Interculturalism, Justice, Paul Ricoeur, John Rawls.

Sunto

Fra le riflessioni (e sfide) che la convivenza multi-etnica-multiculturale (nell'ambito di un unico spazio sociale ma anche rispetto alla "società-mondo") forse una delle più importanti e/o cruciali è quella di ripensare i concetti di "diritto" e la sua applicabilità in termini di "giustizia" per regolare la convivenza sociale. Questo articolo cerca di fornire un contributo in questo senso, soprattutto attraverso una riflessione sull'opera di Ricoeur e Rawls.

Parole Chiave: Società multi-etnico-multiculturale, interculturalismo, giustizia, Paul Ricoeur, John Rawls.

1. Una Premessa, Terminologica

Per evitare il più possibile il rischio insito nelle trattazioni delle argomentazioni che seguiranno, si ritiene opportuno premettere una breve spiegazione sull'accezione nella quale verranno utilizzati in questo saggio alcune parole di fondo:

- a) per “interculturalità” intendiamo tutto ciò che, in termini di relazione sociale, viene a svilupparsi a livello interpersonale come a livello politico, economico, giuridico e complessivo (di cultura) per via di una convivenza “intima” (desiderata o avversata) fra portati culturali differenziati e differenzianti;
- b) per “giustizia”, le concezioni “a monte” e le prassi applicative “a valle” di ciò che si ritiene “giusto”, concezioni e prassi culturalmente determinate;
- c) per “cultura”, “tutto ciò che deve la sua creazione all'azione cosciente e tendenzialmente libera dell'uomo, cioè il patrimonio intellettuale e materiale relativamente stabile e condiviso, proprio dei membri di una determinata collettività e costituito da valori, norme, definizioni, linguaggi, simboli, segni, modelli di comportamento, oggetti materiali” (Cesareo, 1998; pg.23);
- d) per “relativismo culturale”, la “pari dignità” culturale e la conseguente impossibilità scientifica di valutazione delle culture nonché l'altrettanto conseguente assoluto rispetto “in sé” dei portati culturali (Malizia,2001:24).

2. Una Seconda Premessa: lo Straniero della “Porta Accanto”

- a) Sebbene le migrazioni internazionali non siano un fenomeno certamente nuovo, appare evidente che l'ondata di immigrazione ha “sorpreso” l'Europa sprovvista in gran parte di logiche e adattamento, senza molte esperienze concrete di riferimento per gestirla efficacemente.

La classica metafora americana di “melting poi”, modello al quale per lungo tempo si è fatto riferimento, in cui diversi “ortaggi” si fondono in “minestrone” dell'unico sapore, si è gradualmente trasformata in quella della “salad bowl”, in cui ogni ortaggio conserva ed esalta i propri sapori e colori, giocando sul contrasto.

Lo straniero moderno infatti, è l'immigrato che non si rende disponibile a partecipare a questo ipotetico processo di assimilazione rapida e non problematica, ma vuole mantenere la sua identità etno-culturale nel processo di composizione di una nuova società multietnica e multiculturale, nella logica opposta a quella ipotizzata, di armonizzare cioè contrasti e lotte razziali nella certezza che i contatti in nome della “more

Plural Justice

perfect Union” avrebbero dato luogo ad una società armoniosa e variegata cioè ad un “paiolo in via di fusione”.

Negli Stati Uniti invece, le “minoranze di colore”, vale a dire gli Indiani Americani, gli Americani Ispanici, gli Afro Americani e più in generale i gruppi etnici e di nazionalità minoritarie, si sono ritirati e arroccati su posizioni di difesa in una ricerca e rivalutazione sulla propria identità e sulle proprie radici. La cultura dominante è risultata essere quella anglosassone che perpetua il suo dominio culturale, politico ed economico di tipo oligarchico per mezzo delle “élite di potere” anglosassone, bianca e protestante, i famosi “WASP”, White Anglosaxon Protestant.

Le ragioni del fallimento del “meeting pot” vanno ricercate nell’esclusiva elaborazione di esso dal punto di vista dei paesi che accolgono gli immigrati, la cui preoccupazione maggiore era quella di assimilare, integrare o meglio, “confondere” lo straniero: egli appare accettabile solo nella misura in cui è malleabile e plasmabile, pronto a rinunciare alla sua identità, a dimenticare le sue radici .

In tempi più recenti, lo schema del “nido d’ape” o della “salad bowl” ha sostituito il vecchio modello, in quanto ritenuto più idoneo a descrivere la moderna società urbana il cui problema principale è la convivenza di collettività culturali diverse.

Ma anche questo modello non tiene conto delle eventuali resistenze comunitarie all’assimilazione e all’adattamento, in quanto sembra che gli orientamenti delle diverse minoranze etniche immigrate nei paesi industrializzati risultante tutt’altro che omogenei a proposito di integrazioni: esistono infatti gruppi che ambiscono ad una piena assimilazione nella società ospitante, ma anche gruppi che la rifiutano esplicitamente per conservare il più possibile inalterata la loro identificazione etnica (Ferrarotti, 1988).

A questo proposito è determinante il rilievo che assumono la religione, la storia del paese d’origine, la lingua, i sentimenti di orgoglio nazionale nell’orientare o meno gli immigrati verso il rifiuto dell’assimilazione. Tuttavia, l’adesione alla religione musulmana, nei paesi europei dove è più frequente, è certamente l’ostacolo più grande e il fronte più compatto contro l’integrazione.

- b) Il problema di fondo rimane quello di sviluppare modelli sociali di “adattamento”, di “integrazione”. I modelli generali di integrazione e adattamento possono essere presentati nella forma di “continuum” dal polo dell’assimilazione a quello della separatezza, sebbene nella realtà sociale si riscontrino prevalentemente situazioni intermedie tra questi tipi puri tutt’altro che fisse nel tempo” (Scidà, in Scidà – Pollini, 1996:20).

Con l'assimilazione i singoli immigrati sono pienamente omologati attraverso l'eliminazione di ogni discriminazione e di ogni riconoscimento delle loro diversità razziali, religione ecc. Esito di questo processo sarebbe una società di maggiori dimensioni ma identica a quella che era prima del processo di assimilazione. Agli immigrati è richiesta un'adesione non solo al sistema normativo della società ospitante, ma anche al sistema simbolico per identificarsi con le popolazioni della società in cui ora si trovano. Ciò però non è effettivamente possibile perché, oltre alla distanza culturale, intervengono altre differenze ineliminabili che verificano ogni sforzo per l'annullamento delle proprie diversità da parte degli immigrati e della società ospitante per non subire alcun mutamento.

L'omogeneizzazione, al contrario, è disposta ad accettare la formazione di una società «nuova» diversa dai gruppi sociali che l'hanno costituita. In questa società, la cultura emergente pretende di sintetizzare tutti i supporti dei sistemi normativi e simbolici provenienti dalle diverse culture originariamente inglobate, rimescolandoli in modo da renderli compatibili ma irriconoscibili e non più riconducibili ai sistemi ai quali erano connessi. Lo schema dell'organizzazione rappresenta comunque un'utopia perché non esiste fusione che non incorpori e mantenga in sé un carattere dominante.

Lo schema della separatezza prevede che le istituzioni operino per favorire il consolidamento e la formazione di gruppi etnici separati con luoghi di insediamento diversi, così l'interazione tra gruppi sarebbe confinata al solo ambiente lavorativo. Le istituzioni dovrebbero garantire ai differenti gruppi etnici non uguaglianza ma parità: stessi diritti, pari opportunità nell'accesso alle risorse collettive, ecc. Gli immigrati conserverebbero i loro schemi culturali limitandosi ad un semplice inserimento nella struttura produttiva del paese ospitante, anche se ai livelli più bassi ed economicamente marginali. La propensione degli immigrati ad adattarsi a questo schema può essere favorita da una serie di fattori quali la grande distanza culturale tra la cultura del paese d'origine e quella del paese ospitante, una motivazione all'esodo prevalentemente economica, un atteggiamento poco tollerante e una propensione alla segregazione della società ospitante verso gli stranieri ecc..

Ma Scidà non esclude tuttavia una quarta opzione, quella della "differenziazione comunicativa", che si colloca in una posizione intermedia tra quelle analizzate finora, presentandosi come un processo di integrazione fondato sullo scambio e sul dialogo tra gruppi etnici. Essa presuppone un incontro tra gruppi coscienti e consapevoli della propria diversità e distanza culturale e appunto per questo tesi ad una reciproca conoscenza e comprensione.

Realisticamente però, questa prospettiva implica la condivisione di una base culturale minima comune relativa almeno al sistema normativo come, ad esempio, il rispetto dei diritti umani, la parità tra i sessi, ecc... a partire dalla

quale culture diverse possono comunicare, mantenendo tuttavia una netta differenziazione identitaria che si radica nel sistema simbolico.

Se la prima condizione del dialogo è una chiara autoconoscenza della propria identità culturale, la seconda è, come scrive Ferrarotti che dà credito a questa opzione, “il riconoscimento, teorico e pratico, che, oltre alla propria cultura possano esserci altre culture, dotate di pari valore umano, seppure ad uno stadio meno avanzato di sviluppo tecnico. Non si può pretendere di comunicare con ciò che si nega” (Ferrarotti, cit.:76).

3. Giustizia e giustizie

Antinomia I

Ovvero, “la giustizia deve essere “universale”/la giustizia è prodotta e vissuta dal gruppo sociale di riferimento, pertanto è “particolare”.

Ciò corrisponde, in altri termini, al discorso “diritti/doveri universali “versus” impossibilità” di un sistema unico” o ancora, in una prospettiva differente, “universalismo” versus “relativismo”.

Una prima osservazione: poter parlare di “diritti/doveri universali” non può presupporre necessariamente (e/o obbligatoriamente) una definizione condivisibile e sufficientemente condivisa degli stessi; definizione che può essere imposta o negoziata in termini innanzi tutto culturali. Il riferimento più ovvio è quello della “Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo” definita nel 1948 dall’Organizzazione delle Nazioni Unite, dichiarazione nota ed apprezzata per il suo sforzo di riconoscere uguale dignità agli esseri umani sulla base di diritti uguali ed inalienabili e, soprattutto, sulla base di un concetto primo”, quello della dignità e valore della persona. Tale dichiarazione invero comprende una lista (“aperta” e non chiusa, ovvero soggetta a recepire nel tempo ulteriori input) molto ampia di diritti (“troppi” in un certo senso; cfr. Raj Isar in Papini-Bonanate,2003) dei quali è data utopisticamente per possibile la effettiva applicabilità indipendentemente da una serie di difficoltà (se non di impossibilità) di fatto come i regimi politici, gli squilibri economici, gli specifici culturali, ecc.:

- diritto alla vita libertà e sicurezza personale;
- divieto assoluto di schiavitù e/o trattamenti crudeli e degradanti;
- uguaglianza giuridica senza alcuna discriminazione;
- non valutazione della privacy;
- libertà di opinione e di possibilità di esprimere le medesime;
- diritto all’educazione, ad un livello di vita “sufficiente “
- ecc., ecc.

Peraltro tale Dichiarazione ribadisce anche il relativismo culturale; e ciò come necessità impellente in riferimento all’azione distruttiva in tal senso da

parte del colonialismo, post-colonialismo, neo-colonialismo (in una frase, l' "imperialismo culturale") ma anche come indissolubile e a-storico "diritto alla propria cultura".

La principale critica alla "Dichiarazione" ripresa recentemente da Bin Laden in termini biecamente strumentali, consiste nel fatto che la medesima possa essere vista:

- come operazione di "immagine" priva di qualsiasi reale applicabilità e/o gestibilità;
- come un qualcosa "imposta" dall'Occidente e mai di fatto "culturalmente negoziata" (e pertanto non condivisa) con gli altri portati culturali.

E' ciò che analogamente ritiene Gray (in Papini- Bonanata, cit.:137) quando afferma che "dire che possiamo sapere quali siano le condizioni di una vita umana degna di essere vissuta non equivale a dire che possiamo inventarci una sorta di morale o un sistema politico universali. Ancor meno significa che la morale liberale occidentale dovrebbe essere imposta ovunque. Diversamente da quanto sostengono i fondamentalisti liberali, vi sono molti modi di vita nei quali gli esseri umani possono crescere. Chi può veramente credere che il tipo di vita familiare altamente individualistico che si ritrova in alcuni paesi occidentali sia il migliore per tutti gli esseri umani? È serio proporre che le nostre effimere usanze morali diventino legge per tutto il genere umano? [...] Perché alle libertà personali da me ritenute importanti dovrebbe essere dato il rango di diritti umani universali, se appartengono a un particolare stile di vita? E perché il governo sotto il quale io mi trovo a vivere dovrebbe essere preso a modello per tutti? Dovremmo rinunciare all'idea che un tipo di regime sia il migliore per tutti...

Ciò non perché i valori sono culturalmente relativi o soggettivi (quelli importanti non lo sono), ma perché, anche quando sono universali, molto facilmente entrano in conflitto gli uni con gli altri e non vi è una soluzione che sia giusta per tutti ".

In altre parole, aggiunge Raj Isar sempre nel testo sovracitato, alcune delle preoccupazioni contenute nell'idea di diritti umani in realtà sono espresse nel modo migliore in un sistema di diritti individuali riconosciuti, mentre altre richiedono qualcosa di più, cioè una maggiore armonizzazione tra istituzioni e politiche. Se alcuni dei provvedimenti istituzionali richiesti per implementare i diritti umani toccano i diritti individuali, non è perché l'idea di diritti umani sia inevitabilmente individualistica, quanto piuttosto perché nei diritti individuali trova adeguata espressione l'idea per cui tutti gli esseri umani per molti versi devono essere considerati uguali e che tale fondamentale uguaglianza supera in importanza qualsiasi rivendicazione avanzata in nome di valori collettivi e di gruppo.

Riguardo poi al relativismo culturale, aldilà di quanto precedentemente accennato nelle premesse, sarà utile ricordare che a tutt'oggi coesistono differenti concezioni della tematica "cultura/culture", ovvero:

- la posizione "etnocentrica" (Summer, 1962) che ipostatizza la tendenza a giudicare e/o interpretare le culture altre in termini della propria, una tendenza pressoché generalizzata;

- il c.d. "relativismo radicale" (Geertz, 1995) che esclude ogni possibilità di fatto di "intervenire" a livello di convivenza se non sulla base di assoluta accettazione interculturale;

- il c.d. "relativismo pragmatico" (Rorty, 1989) che privilegia, sulla base di una azione profonda di autocoscienza dell'etnocentrismo generalizzato, una base pragmatica di realizzazione della coesistenza interculturale specie in termini di diritti/doveri, di giustizia applicativa attraverso gli "agenti di giustizia" nella quotidianità e non su fondamenti meta-storici (Urbinati, in Giusti, 1996).

Da questa pur sintetica ed inesauriva esposizione risulta la necessità di una rinegoziazione culturale dei "Diritti" tramite una "traduzione di senso, la negoziazione della valenza e le possibili conseguenze pragmatiche, rinunciando al sopraccennato "imperialismo" ed arrivare affettivamente a quella "sintesi" fra etnocentrismo e relativismo auspicata da Etzioni (1997) assolutamente necessaria per un "giusto" condivisibile in quanto rispettoso dell'Altro, in quanto frutto del confronto; un "giusto" da sciogliersi infine in conseguenti prassi giuridiche inter-nazionali (parlando di globalismo) ed in-nazionali (parlando di interculturalità situata).

Antinomia II

Ovvero " il dialogo sulla giustizia è anche un dialogo sulla morale / la giustizia non ha nulla a che vedere con la morale".

L'ipotesi superativa dell'antinomia è che, aldilà della demarcazione effettuata da Habermas (1996) fra norme morali e norme giuridiche, fra universalismo teorico e contestualità, sia possibile un consenso (sia pure e sempre "negoziato") su un qualcosa moralmente accettabile al di sopra della differenziazione culturale; in altri termini un dialogo "morale" sui valori che possa costituire un terreno comune, non "universale" ma "universalizzato" per sviluppare modalità interculturali di giustizia; la morale quindi come mezzo di comunicazione come, per parafrasare Habermas (op. cit.), "modalità di esercizio dell'autonomia interculturale" realizzantesi attraverso "parole quali accettazione, opinione, formazione della volontà, comunicazione, approvazione"(Sartea in Dalla Torre – D'Agostino 2000:300).

"Le voci morali, specie quando sono espressione genuina di persone appartenenti alla società che esprime quella morale, dovrebbero essere espresse in modi interculturali. Bisogna elevare la voce morale al di sopra dei

confini che separano la società, per cercare di individuare e articolare un nucleo di valori condivisi” (Raj Sar, cit.; pg.146).

E’, in un certo senso, un ampliamento concettuale della “teoria della giustizia di Rawls (1984) che anche Ricoeur (1998) riprende in parte per superarla e superare principalmente il paradosso insito fra “valori universali” e “discussione universale sui valori” attraverso quel concetto (che noi qui assumiamo totalmente) degli “universali in contesto”, un concetto-chiave per il discorso che qui si sostiene in quanto:

- a) si evidenzia, in senso generale, come una rappresentazione forte di quel “relativismo pragmatico” sovraenunciato;
- b) recupera l’antitesi morale/giustizia, di Hebermas attraverso quell’evidenziazione della “relatività contestuale” degli “obblighi”;
- c) dà ulteriore sostanza alla tesi interazionista di Boudon 1997, cap. VII) che “si sforza di superare l’opposizione fra universalismo e relativismo: secondo la concezione interazionista, si possono capire le ragioni che gli attori sociali hanno di manifestare sentimenti di giustizia e di ingiustizia, se non addirittura predire o dedurre questi sentimenti dalla struttura stessa del sistema di interazione nel quale sono situati gli attori” (Boudon, cit.:259);
- d) conseguentemente, in termini assolutamente pragmatici, consente interpretazioni giuridiche dello stesso caso fortemente diverse (se non apposite) “in contesto” purché (ed in quanto) basantesi su un principio morale (divenuto) comune. L’antitesi sovraespressa, “la giustizia nulla ha a che vedere con la morale” si fonda peraltro
 - sul relativismo radicale ovvero, in quanto la concezione della morale di un determinato gruppo sociale, essendo culturalmente determinata, non può che “comunicare” (nel senso di Luhman) relativamente con quella di altri sistemi sociali ed è pertanto difficile (se non impossibile) ed “ingiusto” ipotizzare una morale universale; riguardo a ciò, si può ribadire quanto precedentemente espresso in termini generali di cultura, ovvero niente di impositivo, di assimilazionista ma una negoziazione (che non può essere che continua) di significati, un bargaining costante di valenze culturali che abbiano come esito il consenso ad operare partendo da una sorta di “piattaforma operativa” condivisa;
 - su una concezione esageratamente individualistica del diritto che contiene il rischio di tendere a non evidenziare (se non ad escludere) di fatto la reciprocità, la relazione.

Occorrerebbe pertanto un recupero del concetto di “persona” come “individuo in società” che si relaziona, necessariamente con l’ “Altro” e che altrettanto necessariamente, non può non essere solidale, intendendo per “solidarietà” non tanto un valore ma soprattutto una laica *conditio – sine – qua - non* della socialità.

In altri termini è il concetto pieno di “persona” (sociale) che permette il superamento di tecnicismi giuridici e di gabbie utilitaristiche: “oggi esiste il serio rischio che la cultura giuridica internazionale possa essere dominata da una concezione esageratamente individualistica del diritto ... le normative globali richiedono una visione globale della persona ... questa visione non si può basare su una relazione puramente utilitaristica o atomizzata fra gli individui, tale da ignorare i concetti di reciprocità” (Martin in Papini-Bonanate, cit.:263).

Antinomia III

Ovvero “interculturalità obbligata – interculturalità desiderabile” che porta, come vedremo, ad un discorso di giustizia “esclusiva” contrapposto a quello di giustizia “integrata”.

In tale antinomia, la tesi espressa ipotizza una relazione fra gruppi sociali (e relative culture) ne desiderata ne desiderabile o, anche, “mal sopportata” se non “xenofoba”, mentre l’antitesi porta a configurare un incontro fra socio-diversità non avversato aprioristicamente ma, anche, “desiderabile” e la conseguente rispettosa ricerca di un sistema di regolazione della convivenza stessa. Alla base della tesi è possibile rintracciare fenomenologie come gli “egoismi localistici”, “pregiudizi” di varia natura e/o tipologia (razziale, culturale, etnico, ecc.) tipici di mondi “chiusi” e sostanzialmente conservatori piuttosto che conservativi (Parsons, 1965); l’antitesi presuppone invece la concezione della socio diversità come “valore”, come un qualcosa che arricchisce e che non genera certo “paure”.

L’impatto con l’“altro” ha sempre rappresentato, in qualsiasi interazione sociale, un fattore potenziale di criticità. Bruno Mazzara (1997) nell’analizzare le cause dell’ostilità e dei pregiudizi nei confronti dell’altro da noi, ha individuato una serie di possibili spiegazioni, che corrispondono a differenti approcci disciplinari e concettuali:

- un fondamento biologico, basato sull’istinto di sopravvivenza, comune a tutte le specie animali, che spinge ad identificare nel diverso un possibile nemico, da affrontare attivando comportamenti di lotta o di fuga;

- un fondamento cognitivo, conseguente alla necessità che ha l’uomo di ridurre le complessità del reale, individuando delle categorie concettuali. In questo caso lo stereotipo rappresenta il prodotto esasperato e distorto di questo processo di etichettatura del mondo;

- un fondamento socio-dinamico, relativo al processo di costruzione del binomio identità - appartenenza, che sta dietro ai processi di in -group/out -group. L’altra secondo questo quadro teorico, suscita ostilità perché verrebbe percepito come una minaccia per l’identità individuale sociale, e quindi sarebbe destinato a cadere vittima del cosiddetto favoritismo di in – group;

- un fondamento socio - antropologico, che deriverebbe dal bisogno umano di percepire se stesso come membro di un insieme di persone legate da scopi comuni, da una comune visione del mondo, dagli stessi valori e dalla stessa concezione del bene e del male. In altre parole, dalla stessa cultura;

- un fondamento costruzionista, per il quale il pregiudizio e gli stereotipi verso il diverso deriverebbero dal processo collettivo di costante attribuzione di senso alla realtà, che sta alla base della costruzione sociale.

Il primo obiettivo che si deve proporre una logica di integrazione tra gruppi culturali differenti è, quindi, quello di favorire la reciproca conoscenza.

Gli stessi meccanismi, che stanno alla base delle criticità dei processi di interazione tra diverse identità culturali, possono contenere in sé le premesse per superare esse. Sappiamo infatti che le stesse dinamiche in – group – out - group, che delimitano i confini dell'identità sociale degli individui, rappresentano anche dei potenti fattori d'integrazione. Se i gruppi vengono composti in maniera da “costringere” persone di differente nazionalità a lavorare assieme, sulla base di solide basi comuni, rappresentate da obiettivi, valori, una mission ed una vision condivisa, questi paletti possono rappresentare degli elementi di aggregazione, attorno ai quali coagulare dinamiche di integrazione trans - culturale. Abbiamo scritto in precedenza le basi biologiche della diffidenza nei confronti del diverso: in realtà, si può affermare che anche la cooperazione tra individui abbia rappresentato un potente plus per la lotta per la sopravvivenza. L'evoluzione naturale avrebbe, quindi favorito lo svilupparsi parallelo di meccanismi orientati alla socialità che rappresenterebbero il controllare biologico al meccanismo competitivo di attacco-fuga.

Sarebbe, quindi, la stessa società a fornire le basi della convivenza tra individui appartenenti a culture diverse. È, quindi possibile ipotizzare dei percorsi d'integrazione multi - culturale, favoriti dalla presenza di una cultura egemone che deve svolgere il ruolo da collante tra gli individui di diversa nazionalità, senza, ovviamente, trascurare le criticità e le difficoltà di processi di tale complessità.

Ciò che nella realtà ha un peso significativo nella convivenza non facile con “l'altro” è sicuramente il pregiudizio (sociale, razziale, etnico, culturale, ecc.), attraverso il quale ora per “paura”, ora per “difesa”, ora per “etnocentrismo” ci si predispone nei confronti dell' “altro” oggettivato in stereotipi tramandati a volte “nei secoli” e/o riprodotti puntualmente con varie modalità ed in varie forme; modalità e forme comunque strutturate per “inferiorizzare” l' “altro” stesso, non importa che, non importa quanto, non importa perché.

Valutazioni preconcezionali e di segno negativo dell'“altro” accompagnano tutta la storia della cultura occidentale; ed oggi, in una contemporaneità che tanto ama definirsi “globale” e/o “multiculturale” e che

pertanto dovrebbe di fatto poter essere più “aperta” (nel senso popperiano del termine) riappaiono con forza, spesso anche accompagnandosi a localismi ed autoritarismi preoccupanti.

Si costituisce quindi un'altra ambivalenza della tarda modernità: il multiculturalismo è sarà possibile solo nella misura in cui si generalizza il riconoscimento e l'accettazione dell'“altro” attraverso la conoscenza e la comprensione, attraverso la “differenza – come – valore”; è pertanto evidente come ciò cozzò completamente con l'etnocentrismo, il pregiudizio, la discriminazione, ovvero tutto quello che impedisce di coniugare uguaglianza e diversità.

Dal punto di vista della “giustizia”, la tesi porta di fatto ad un assimilazionismo giuridico (conseguenza del più generale assimilazionismo culturale), ovvero “tutti debbono assoggettarsi (o essere assoggettati) alla stessa giustizia” senza nessuna ipotesi di mediazione culturale; l'antitesi rimanda ad un modello di giustizia che si fonda e che si applica in base al binomio “libertà-eguaglianza sostanziale” che assicura eguali diritti/doveri a tutti attraverso il riconoscimento delle diversità; e ciò in considerazione, come ricorda Dalla Torre (in Dalla Torre – D'Agostino, cit; pg.9-11), che il principio di eguaglianza posta concettualmente SITUAZIONI EGUALI = TRATTATE IN MANIERA EGUALE SITUAZIONI DIVERSE = TRATTATE IN MANIERA DIVERSA.

Ovvero non un'eguaglianza formale – astratta bensì sostanziale; o ancora, in altri termini, il passaggio in qualche modo epocale dal “diritto dell'eguaglianza” al “diritto della diversità”.

Ciò potrebbe anche configurarsi come estensione concettuale ed applicativa della c.d. “legge personale” (Lillo, 2002; cap.V) di derivazione confessionale (ovvero legata all'appartenenza religiosa) ad una “legge personale” di derivazione culturale (legata quindi ad una logica di appartenenza complessiva) che potrebbe avere il risultato di arricchire qualitativamente la strutturazione complessiva della giustizia e della sua amministrazione: “è da ritenere ad esempio che la convivenza di gruppi umani diversi per cultura e religione negli stessi ordinamenti statali, possa essere facilitata o possa addirittura postulare una attenuazione del principio della territorialità del diritto per un recupero dell'opposto – e più antico – principio della personalità del diritto. Come fino ad ora le diversità culturali si sono salvaguardate e promosse sul piano territoriale... così oggi tali diversità insistenti sullo stesso territorio possono essere salvaguardate attraverso un accorto bilanciamento fra diritto personale e diritto territoriale” (Dalla Torre, cit.:12-13).

4. Alcune Ipotesi (non) Conclusive

1) E' possibile ipotizzare che la giustizia in una società interculturale debba basarsi sui c.d. "shared understandings" (Ricoeur, cit.:103) ovvero un sistema simbolico condiviso che verrebbero a costituire il punto "d" di un processo così costituito:



2) E' altresì ipotizzabile un concetto-guida, un "assunto di base" sul quale indirizzare ed effettuare la mediazione suddetta, ovvero il concetto di "persona" che è anche a monte dello stesso "primo principio" della "teoria della giustizia" di Rawls (cit.:255) e, ovviamente anche nel "secondo principio" (idem), in quanto contenente in sé l'individuale ed il sociale, il diritto ed il dovere, "ego" ed "alter". Tale assunto comunque non è necessariamente universale e va quindi anch'esso sottoposto ad una negoziazione culturale "comparata"; non universale "di fatto" ma un orientamento all'azione condivisibile.

Il processo sovraesposto andrebbe così ad arricchirsi:

Plural Justice

GIUSTIZIA INTERCULTURALE

=

PLURALITA' DI ISTANZE CONVIVENTI
E CULTURALMENTE DIFFERENZIATE
DI GIUSTIZIA

= CONTESTO

MEDIAZIONE ATTRAVERSO IL CONCETTO DI "PERSONA" COME ASSUNTO-BASE E DEI DERIVATI SHARED UNDERSTANDINGS
--

=

POSSIBILITA' DI APPLICAZIONE
DI UN SENSO COMUNE – IN QUANTO
CONDIVISO – DI GIUSTIZIA

3) Rawls parla di "justice as fairness" (cit., cap.I) ed un problema di fondo è quindi quello di riflettere sul non-senso di strutturare una "giustizia (teoricamente) giusta" in una situazione di ingiustizia sociale.

In altri termini, il perdurare di dicotomie profonde che la cosiddetta "globalizzazione" sembra a tutt'oggi accentuare piuttosto che ridurre (nord/sud, pentarchie, pauperismo, spreco/fame, hi-tech, analfabetismo, ecc.) annullano o perlomeno relativizzano significativamente tanto la "giustizia", quanto l' "equità".

Pertanto rimane come un macigno incombente sulla giustizia nella società interculturale il problema di uno sviluppo economico squilibrato che produce, oltre ad un well-being non per tutti, grosse sfere di illibertà e di iniquità che rendono conseguentemente l'idea di giustizia in "legame lasco" con la società stessa.

Sempre Rawls (cit.:72) poggia la sua teoria sull'assunto che "persone libere e razionali preoccupate di perseguire i propri interessi, accetterebbero una posizione iniziale di uguaglianza per definire i termini fondamentali della loro associazione e che, pertanto, "la società è un sistema di cooperazione sociale equo fra persone libere ed eguali".

Il problema di fondo consiste appunto nel fatto che, anche ammessa l'accettabilità della teoria contrattualistica di Rawls spesso contestata (Boudon, cit; capp.VI e VII), non sembrano in gran parte delle società così come

Pierfranco Malizia

attualmente “ si mostrano” (nel senso “fenomenologico”) fondanti condizioni di equità. Allora lo schema di cui sopra potrebbe ulteriormente arricchirsi:

GIUSTIZIA INTERCULTURALE

=

PLURALITA' DI ISTANZE CONVIVENTI
E CULTURALMENTE DIFFERENZIATE
DI GIUSTIZIA

= CONTESTO

MEDIAZIONE ATTRAVERSO IL CONCETTO DI “PERSONA” COME ASSUNTO-BASE E DEI DERIVATI SHARED UNDERSTANDINGS
--

=

CONDIZIONI COMPLESSE DI EQUITA'

=

POSSIBILITA' DI APPLICAZIONE
DI UN SENSO COMUNE – IN QUANTO
CONDIVISO – DI GIUSTIZIA

5. Una (Molto Breve) Conclusione

E' utopico tutto ciò? probabilmente ancora sì, ma è difficile ipotizzare qualcosa di più “pratico”; Ricoeur scrive che “il giusto è innanzitutto oggetto di desiderio di mancanza di auspicio. E si enuncia all’ottativo prima di enunciarsi all’imperativo” (cit; pg.20) e riteniamo che aldilà di ogni ipotesi , il “must” della giustizia in una società interculturale sia quello di saper far dialogare i “desideri”, le “mancanze”, gli “auspici” culturalmente differenziati acciocché le possibilità di giustizia e di “ego” non debbano necessariamente realizzarsi attraverso l’annullamento delle possibilità di giustizia di “alter”.

Bibliografia

- (1) BAUMAN Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- (2) BOUDON R. (1997), *Il vero e il giusto*, Il Mulino, Bologna.
- (3) COTESTA V. (1999), *Sociologia dei conflitti etnici*, Laterza, Bari.
- (4) D'ANDREA F. & DE SIMONE A. & PIRNI A. (2005), *L'io ulteriore*, Morlacchi.
- (5) DALLA TORRE G. & D'AGOSTINO F. (a cura di) (2000), *La cittadinanza*, Giappichelli, Torino.
- (6) GIUSTI S. (a cura di) (1996), *Cultura planetaria o pianeta multiculturale*, Domograf, Roma.
- (7) HABERMAS J. (1996), *Fatti e norme*, Feltrinelli, Milano.
- (8) LILLO P. (2002), *Globalizzazione del diritto e fenomeno religioso*, Giappichelli, Torino.
- (9) MALIZIA P. (a cura di) (2004), *Il linguaggio della società*, Franco Angeli, Milano.
- (10) OLIVETTI M. (2015), *I diritti fondamentali. Lezioni*, Grenzi, Foggia
- (11) PAPINI R. & BONANATE L. (a cura di) (2003), *Pace, diritto e ordine internazionale*, ESI, Napoli.
- (12) PAPINI R. (2005), *Globalizzazione*, Aracne, Roma.
- (13) RAWLS J. (1984), *Una teoria della giustizia*, Einaudi, Torino.
- (14) RAWLS J. (2001), *Il diritto dei popoli*, Comunità, Torino.
- (15) RICOEUR P. (1998), *Il giusto*, SEI, Torino.
- (16) RORTY R. (1989), *Selected philosophy papers*, vol. I, Cambridge University Press, Cambridge.

The Social Service between Values and Welfare Policies (Il Servizio Sociale tra Valori e Politiche di Welfare)

Francesca D'Atri

Assistente sociale presso il Comune di Chieti, Chieti, Italia
francesca.fra79@alice.it

Received on: 01-05-2017. **Accepted** on: 28-06-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.329

© Francesca D'Atri



Abstract

Main values of social work guide and select the everyday work of professional social worker, within institutional and non-institutional contexts, for people and with people facing different conditions of fragility and poverty, acting more innovative intervention strategies that respond to the real needs of the individual, the family system and, in general terms, the local community.

In such a perspective, SIA (Support for Active Inclusion) is a measure of poverty alleviation which provides for economic benefits to families in poor economic situations. To enjoy this benefit, the applicant's family will have to attend a personalized social and employing activation project, through a pact between services and families, aimed to overcoming poverty and gradually regaining autonomy.

Keywords: Values, Social Service, Poverty, Family, Project

Sunto

I valori che sono alla base del servizio sociale guidano e orientano il lavoro dell'assistente sociale che quotidianamente opera, all'interno di contesti sia istituzionali che non istituzionali, con le persone e per le persone per il superamento delle situazioni di fragilità e povertà, mettendo in atto strategie d'intervento sempre più innovative e rispondenti ai reali bisogni dell'individuo, del sistema familiare e, in termini più generali, della comunità locale.

In quest'ottica il SIA (sostegno per l'inclusione attiva) è una misura di contrasto alla povertà che prevede l'erogazione di un beneficio economico alle famiglie in condizioni economiche disagiate. Per godere di questo beneficio, il nucleo familiare del richiedente dovrà aderire ad

un progetto personalizzato di attivazione sociale e lavorativa, tramite un patto tra servizi e famiglie, teso al superamento della condizione di povertà e alla riconquista graduale dell'autonomia.

Parole chiave: Valori, Servizio Sociale, Povertà, Famiglia, Progetto

1. Fondo teorico

Appare doveroso, in un momento storico, in cui si evidenziano, a livello generale, difficoltà, nel riconoscimento e nel senso dell'agire professionale all'interno del servizio sociale, riflettere sui fondamenti e sui principi che sono alla base del lavoro dell'assistente sociale.

«Per una professione, pensare alle proprie origini più profonde, all'essenza del proprio essere, ai principi fondamentali della propria specificità, significa voler chiarire prima di tutto a se stessa, le basi qualitative e le ragioni del proprio esistere».¹ Significa anche poter riflettere sui presupposti ideologici, culturali e socio-economici, che hanno portato alla nascita del servizio sociale, sulla realtà in cui oggi l'assistente sociale si trova ad operare e sulle prospettive future di intervento.

Il servizio sociale, essendo un'organizzazione che lavora con le persone e per le persone, «affonda le radici nei valori: senza di essi non potrebbe né reggersi, né esprimersi»². I valori infatti sono il punto di forza del servizio sociale in quanto si configurano come elementi qualificanti, che sono alla base del sistema organizzativo dei servizi per la persona.

Il servizio sociale ha particolari specificità che lo contraddistinguono da altri sistemi organizzativi in quanto «nasce dagli ideali umanitari e democratici, i suoi valori sono basati sul rispetto per l'uguaglianza, il valore e la dignità di tutte le persone»³. Fin dalle sue origini, risalenti ormai a più di un secolo fa, il servizio sociale ha sempre cercato di rispondere, ai bisogni delle persone, coniugando l'incontro tra bisogni stessi e sviluppo delle potenzialità dell'individuo.

Nei paesi anglosassoni le sue origini risalgono alla fine dell'800, mentre in Italia il servizio sociale arriva solo nel secondo dopoguerra e le sue origini vengono collegate al processo di industrializzazione e allo sviluppo della società capitalistica. All'epoca la società presentava squilibri interni dovuti sia a disuguaglianze sociali che a fenomeni di emarginazione; il servizio sociale era necessario quindi per tenere sotto controllo il pericolo rappresentato dalle

¹Costanza Marzotto (a cura di), *Prefazione di Bianca Barbero Avanzino*, Politiche e servizi sociali- *Per un'epistemologia del Servizio Sociale*, Franco Angeli Editore, Milano 2007, pag. 9

² Giovanni Viel, *Servizio Sociale e complessità*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn), 2015, p. 65

³ Paolo Pajer, *Introduzione ai Servizi Sociali*, Franco Angeli,, Milano, 2012, p. 20

masse di poveri ed emarginati. La nascita delle assicurazioni sociali incontrò in Italia (come in precedenza in Germania con la politica bismarckiana a partire dall'ultimo ventennio del XXI secolo) il consenso dei salariati che si vedevano riconoscere alcune tutele e rafforzavano la propria posizione sul mercato del lavoro, « (...) ma servì in Italia per una gran parte a consolidare gli interessi della classe padronale e dello Stato e a controllare attraverso l'inclusione in programmi di protezione, possibili derive rivoluzionarie e destabilizzanti della classe operaia»⁴.

«Con questi richiami alle origini dell'assistenza e della previdenza sociale (...), si vuole sottolineare come da un lato vi siano processi di inclusione di classi sociali emergenti (...) e dall'altro, parallelamente, vi è un'estensione dei meccanismi di regolazione e di disciplina, tesi a ridurre i rischi comportati da quei processi inclusivi e dall'estensione della democrazia (...) (Garland, 1985, pag. 247)»⁵

Lo sviluppo del servizio sociale italiano è stato poi segnato da un importante evento internazionale, ovvero il convegno di Tremezzo tenutosi nel 1946 che ha essenzialmente sottolineato, da un lato la necessità di una riforma assistenziale in grado di affrontare i problemi emergenti e, dall'altro, ha enunciato l'urgenza della formazione dell'assistente sociale, esplicitata nella relazione di Maria Comandini Calogero dal significativo titolo «la necessità di una cultura storico-umanistica per la formazione dell'assistente sociale In Italia: problemi di democrazia e di collaborazione civica.»⁶

Pertanto, partendo dall'analisi delle origini del servizio sociale e dai richiami sul suo sviluppo, possiamo affermare che il servizio sociale si è sempre posto come obiettivo principale quello di rispondere in maniera strutturata al fenomeno del disagio sociale, ovvero in altri termini, della cosiddetta "povertà", quale condizione che è sempre stata presente nella vita dell'uomo in quanto fortemente legata ai limiti stessi della natura umana.

In questa accezione Francesco Villa precisa che « la povertà (...) può essere considerata come una dimostrazione a livello "macro" dei limiti dell'uomo e della sua incapacità di risolvere in modo definitivo e generalizzato tutti i problemi di cui è afflitta l'umanità»⁷.

4. Giovanni Cellini, *Controllo sociale, servizio sociale e professioni d'aiuto -Una ricerca nel sistema penitenziario*. LedizioniLedipublishing, Milano, 2013, Cap. 2 paragrafo 2. Il welfare state e la penalità come sistema di controllo; 2.1. Il controllo sociale nei processi di democratizzazione, alle origini di welfare. Alcuni richiami ai classici della sociologia.

5. Ibidem

6. Giovanni Devastato, *Lavoro sociale e azioni di comunità- Metodi e strategie per nuovi spazi comunitari nelle utopie concrete dei Maestri e nelle riflessioni attuali*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn), 2016, pag. 111

7. Francesco Villa, *Dimensioni del servizio sociale- Principi teorici generali e fondamenti storico-giuridici*, Vita e pensiero, Milano, 2002, pag. 31

Se nella percezione comune tuttavia la povertà viene considerata come fenomeno statico, ovvero come fenomeno che affligge sostanzialmente gruppi sociali ben definiti, analizzando più approfonditamente il problema, vediamo che la prospettiva cambia; si osserva come la povertà più diffusa è quella transitoria, ovvero che si manifesta « (...) in fasi di vita specifiche (...), assumendo un carattere di transitorietà (che però può progressivamente stabilizzarsi)»⁸. Dietro l'etichetta povertà si nasconde un fenomeno eterogeneo, i cui concetti di esclusione, vulnerabilità e rischio forniscono un quadro teorico per inquadrare il problema nelle sue dimensioni principali.

Ci troviamo oggi di fronte anche al fenomeno della “nuova povertà”, caratterizzata a sua volta da disoccupazione di massa e da chi, pur avendo un'occupazione, non è protetto dal rischio di vivere in una famiglia povera; «appare tuttavia evidente che chi lavora ha un tasso di povertà inferiore a quello di chi si dichiara in qualsiasi altra condizione»⁹.

Un altro aspetto da considerare è che, nell'attuale contesto sociale, la persistente e grave crisi socio-economica, ha comportato una conseguente crescita della povertà, intesa come “condizione di disabilità, di bisogno, di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezze di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia” (art. 1 L. 328/2000).

In Italia il sistema delle politiche di contrasto alla povertà sono state per lo più caratterizzate da politiche basate su misure passive di sostegno economico, ovvero su un «(..) approccio riparativo-assistenziale che richiama più ad una dimensione di controllo sociale e di ordine pubblico, che di rimozione di uno stato di sofferenza»¹⁰.

Senza entrare nello specifico delle caratteristiche del sistema di welfare italiano, basti pensare che il tratto dominante delle politiche sociali è dato dalla natura economicistica dell'intervento, in cui predominano trasferimenti monetari (prestazioni in denaro e strumenti di natura assicurativa e previdenziale) utilizzati « (...) come forma assistenziale impropria» (Pellegrini 2007, pag. 228)¹¹ rispetto alla fornitura ed erogazione di un'adeguata offerta di servizi per la persona. Ciò viene a scontrarsi con una sorta di “auto-evidenza” sulla presunta efficacia: tali politiche di welfare hanno portato di certo ad un miglioramento delle condizioni di vita dei beneficiari e dei loro nuclei familiari, ma non hanno prodotto dei reali meccanismi di cambiamento dei comportamenti e delle condizioni di vita, in quanto politiche di natura

8. Giuseppe Giampaglia (a cura di) e Ferruccio Biolcati Rinaldi (a cura di), *Le dinamiche della povertà in Italia alle soglie del 2000*, Liguori Editore, Napoli, 2003, pag. 15

9. Giuseppe Giampaglia (a cura di) e Ferruccio Biolcati Rinaldi (a cura di), *Le dinamiche della povertà in Italia alle soglie del 2000*, Liguori Editore, Napoli, 2003, pag. 84

10. Rosaria Lumino, *Valutazione e teorie del cambiamento, Le politiche locali di contrasto alla povertà. Prefazione di Dora Gambardella*, FrancoAngeli, Milano, 2013, pag. 36

11. ibidem pag. 36

The Social Service between Values and Welfare Policies

“passiva” e frammentaria, che non hanno comunque posto realmente la persona, nella sua interezza e con le sue esigenze, al centro dell’intervento.

Partire da tale presupposto e dall’ analisi dei bisogni emergenti delle persone e quindi della società attuale, ci consente di maturare, in termini generali, la consapevolezza sulle reali dimensioni del fenomeno del disagio sociale per poter costruire e realizzare politiche “attive”, ovvero politiche di effettiva inclusione sociale, dove l’azione del servizio sociale si basi sul rispetto del ruolo e del valore della persona.

In altri termini si tratta di promuovere il pieno riconoscimento dei diritti umani per la realizzazione degli ideali di giustizia sociale, eguaglianza e non discriminazione tra gli uomini.

Tuttavia, se da un lato possiamo considerare i valori «universalmente riconosciuti, dall’altro dobbiamo prendere in considerazione quelli che propriamente sono gli aspetti relativi all’etica e alla morale che contraddistinguono la professione dell’assistente sociale e il conseguente agire professionale.

Sarah Banks sottolinea che «la letteratura sul servizio sociale è pure molto chiara». «Gli aspetti morali pervadono il servizio sociale», dice Jordan (1990, p. 1); secondo Pimker «il servizio sociale è essenzialmente un’attività morale» (Pimker, 1990, p. 14) e l’Associazione Nazionale britannica delle scuole di servizio sociale (Il Central Council for Education and Training in Social Work- ccetsw) afferma «La competenza professionale richiede la comprensione e l’integrazione dei valori del servizio sociale CCETSW, 1989, p. 15)»¹². Gli aspetti quindi relativi all’etica, alla morale e ai valori del servizio sociale sono gli elementi sostanziali della professione dell’assistente sociale.

Pertanto l’agire dell’assistente sociale trova le sue radici innanzitutto nei valori che sono alla base del servizio sociale: il professionista è chiamato a coniugare tali principi sia con il quadro normativo che con gli orientamenti della politica del welfare nazionale e locale, nonché con i riferimenti teorici e, non da ultimo, con il rispetto del codice deontologico. Quest’ultimo «costituisce lo strumento attraverso il quale il professionista si presenta alla società e contestualmente orienta e guida il professionista nelle scelte di comportamento, nel fornire i criteri per affrontare i dilemmi etici e deontologici, nel dare pregnanza etica alle azioni professionali.»¹³ Nodo cardine del codice è rappresentato dalla rilevanza che viene data al concetto di “responsabilità dell’assistente sociale”, ovvero del professionista che opera a servizio delle persone, delle famiglie, della società, dell’organizzazione di

12. Sarah Banks, *Etica e valori nel servizio sociale, dilemmi morali e operatori riflessivi nel welfare mix, Capitolo 1 aspetti etici nel servizio sociale*, Edizioni Erickson, 1999 pag.1 (copertina anteriore)

13 Sito dell’Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali, http://www.cnoas.it/la_professione/Codice_deontologico.html

lavoro, nonché dei colleghi e della professione stessa in quanto l' agire professionale può avere ricadute significative nella vita delle persone stesse e della comunità locale e professionale.

Gli assistenti sociali, infatti, nell'operatività si assumono forti responsabilità, specie nell'ambito della tutela minorile; tali responsabilità hanno per definizione, una predominante natura etica. Ogni decisione che viene presa, nell'interesse e per il benessere della persona ed essenzialmente, seguendo la volontà della stessa (nei limiti dell'agire professionale), prima che su elementi di carattere tecnico, poggia su presupposti di valore.

Un importante contributo in tal senso viene dato da Hoffman, nell'ambito della sua teoria generale del comportamento morale prosociale e del suo sviluppo, il quale sostiene che «alla base della moralità (..) vi è l'empatia, definita come "risposta affettiva più appropriata alla situazione di un'altra persona che alla propria" (..) in grado di favorire il comportamento d'aiuto»¹⁴. L'empatia, quindi, come altri concetti quali altruismo, solidarietà e la considerazione per gli altri, alimentano l'assunzione di responsabilità da parte dei professionisti, in quanto fungono da elementi che motivano all'azione, anche nelle situazioni più complesse che l'assistente sociale si trova ad affrontare nell'operatività quotidiana.

Nel servizio sociale, tuttavia, i valori pertinenti da tutelare si presentano, a volte, in contraddizione tra di loro. Siamo in «presenza allora di "dilemmi morali" che si configurano come problematiche che non hanno soluzioni "ottimali". In tali situazioni l'operatore è tenuto a compiere scelte, spesso dolorose e complesse, per il "minor danno possibile e/o per evitare ulteriori danni" (ad esempio, la scelta tra il rispetto dell'autodeterminazione di una famiglia e la necessità di proteggere e tutelare un figlio minore e/o disabile da rischi di maltrattamenti, abusi o da altre situazioni di grave pregiudizio).

Pertanto, nella complessità delle situazioni che si trova a dover affrontare nella pratica professionale, l'assistente sociale deve anche rispondere a dilemmi etici e morali, nonché avere consapevolezza sui propri valori e sulla propria visione del mondo. Nella valutazione sociale e nel rapporto con l'altro, non si può prescindere dal disgiungere le tecniche e le strategie d'intervento, con ciò che viene percepito di una determinata situazione problematica dalla propria dimensione umana ed emotiva.

In tale contesto operativo occorre che gli assistenti sociali maturino una adeguata capacità riflessiva, ovvero acquisiscano le coordinate teoriche ed esperienziali per agire come "operatori riflessivi", cioè come professionisti capaci di rispondere tramite adeguati strumenti di valutazione alle complesse contingenze pratiche che incontrano nell'operatività. «Occorre osservare (..) come la qualità sociale del welfare sia il prodotto della capacità riflessiva delle

14. Maria Rosalba Demartis, *L'aiuto professionale in servizio sociale- Teorie e pratiche*, prefazione di Luigi Gui e Alberto Merler, FrancoAngeli, Milano, 2012, pag. 41

persone, delle reti sociali e delle organizzazioni sociali in connessione con strutture socio-economico-culturali»¹⁵.

In tale prospettiva il lavoro sociale si connota anche di una nuova dimensione, ovvero il carattere relazionale: gli operatori sociali infatti devono avvalersi di una diffusa “riflessività relazionale” in quanto «l’approccio relazionale suggerisce qualcosa di nuovo (..)» ovvero « l’esigenza di rendere riflessive le relazioni sociali, oltre gli individui in se stessi, perché sono le relazioni a fare la qualità sociale del welfare»¹⁶

Bisogna anche considerare tuttavia che i setting lavorativi attuali sono caratterizzati da una forte frammentazione dei servizi e delle logiche operative, con conseguente legittimazione di una pluralità di soggetti, che a diverso titolo, concorrono nel favorire e costruire il benessere individuale e sociale (welfare mix) in un’ottica progettuale, a volte, non sempre rispondente ai reali bisogni delle persone.

Infatti, nell’attuale contesto sociale attraversato da profondi mutamenti economici e culturali, il professionista si trova di fronte ad una sempre più ampia stratificazione di valori e doveri professionali e quindi alla necessità di compiere scelte complesse che devono essere affrontate con valutazioni ad hoc e con un “approccio relazionale alla riflessività”.

« Nel lavoro sociale con le famiglie, ad esempio, una pratica è valutata come buona se attiva una riflessività relazionale, capace di modificare la rete di relazioni per aumentare il capitale sociale delle famiglie come tali»¹⁷. In altri termini l’assistente sociale con il suo operato, promuove la capacità di interessare relazioni fiduciarie, cooperative e di reciprocità tra i diversi attori del sistema sociale (utenti, professionisti, risorse, servizi, reti informali etc) per promuovere sia il benessere individuale che quello collettivo.

«Si evidenziano, quindi, nell’ambito della professione di assistente sociale, nuovi scenari operativi in grado di far fronte, ma anche spesso accompagnare i cambiamenti e le trasformazioni in atto, tenendo presente tuttavia in modo significativo, la centralità delle persone, il rispetto della loro dignità, lo sviluppo della loro libertà di essere promotori in prima persona delle soluzioni che li riguardano»¹⁸

Infatti nel tempo della globalizzazione rimangono tuttavia saldi i valori etici e lo sviluppo integrale della persona, la sua unicità e irripetibilità e la

15. Ivo Colizzi- *Dal vecchio al nuovo welfare- Percorsi di una morfogenesi- Colonna diretta da Pierpaolo Donati*, FrancoAngeli, Milano, 2012, Pag. 26

16. Ivo Colizzi- *Dal vecchio al nuovo welfare- Percorsi di una morfogenesi- Colonna diretta da Pierpaolo Donati*, FrancoAngeli, Milano, 2012, Pag. 26

17. Ivo Colizzi- *Dal vecchio al nuovo welfare- Percorsi di una morfogenesi- Colonna diretta da Pierpaolo Donati*, FrancoAngeli, Milano, 2012, Pag. 28

18. Franca Dente, *Prefazione di Maria Dal Pra Ponticella, Nuove dimensioni del Servizio Sociale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn), 2013, pag. 8

partecipazione attiva dell'individuo all'elaborazione di un percorso di cambiamento e miglioramento della propria situazione di disagio.

Anche se i valori di fondo del servizio sociale rimangono immutati nel tempo, l'assistente sociale è chiamato a sapere leggere i cambiamenti della società e dei fenomeni sociali, e delle ricadute di tali mutamenti nelle relazioni in ambito familiare e sociale, per diventare promotori di nuove modalità operative e di approcci metodologici sempre più innovativi e rispondenti ai bisogni reali del singolo e della collettività.

In questi ultimi anni nello scenario delle problematiche sociali si sono affacciati nuovi bisogni e quindi nuove dimensioni di lavoro per il servizio sociale: l'allungamento della prospettiva di vita ha portato all'aumento del numero di fragilità degli anziani e dei disabili, i disastri naturali e ambientali hanno provocato gravi emergenze per molte famiglie, i movimenti migratori hanno accentuato l'esigenza di globalizzazione e la necessità di attuare politiche di inclusione.

«Condizioni e situazioni con le quali il servizio sociale professionale è quotidianamente chiamato a confrontarsi ma che ha anche l'obbligo di segnalare nei luoghi istituzionali e non, al fine di cercare e suggerire piste ed itinerari volti alla possibile valorizzazione del positivo che emerge da detti fenomeni e alla soluzione delle criticità e delle problematiche di una società complessa attraversata da molteplici fragilità»¹⁹.

Diventa sempre più arduo in questo nuovo scenario far sopravvivere il modello tradizionale di welfare, fondato su un approccio di tipo assistenzialistico. Già Robson nel 1976 aveva introdotto nel saggio "Welfare state e welfare society" il concetto di welfare societario che riguarda (..) «le azioni, gli atteggiamenti e le opinioni della gente, rispetto a tutte le questioni che hanno rilevanza per il benessere della collettività (Robson , 1976, pag. 7) »²⁰.

Quindi, risulta fondamentale non solo che ci sia una spinta innovativa da parte degli operatori ma che si estenda l'idea che anche gli stessi utenti/cittadini rivestano un ruolo attivo e propositivo all'interno delle politiche sociali al fine di promuovere fattivamente i diritti di cittadinanza, per garantire adeguati livelli di coesione sociale e di benessere individuale e collettivo.

19. Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali (a cura di), *Riflessioni sul servizio sociale oggi*, Notiziario del CNOAS del 2 anno 2010, Editore CNOAS, Roma, 2010, pag. 87

20. Fabio Ferrucci, *Capitale sociale e partneship tra pubblico, privato e terzo settore*; Vol. II, *Il caso delle fondazioni di comunità*- Collana diretta da Pierpaolo Donati, FrancoAngeli, Milano, 2010, pag. 20.

The Social Service between Values and Welfare Policies

«Per comprendere i cambiamenti dei sistemi di welfare bisogna innanzitutto riconoscere che la struttura dei rischi sociali, cioè i rischi dei quali lo Stato si fa carico, sta mutando radicalmente».²¹

Negli anni '60 ad esempio il rischio di povertà per le famiglie monogenitoriali, non aveva molto senso, in quanto i nuclei composti da un unico genitore che allevava la prole erano molto esigui e tale fenomeno non aveva ricadute significative per quanto riguardava il benessere della collettività. Ben altra situazione troviamo oggi nella società attuale in cui troviamo un sempre più crescente numero di nuclei monogenitoriali, anche di etnie diverse, con prole immigrata in Italia o/e nata da unioni miste anche nel nostro paese. Tale fenomeno ha investito non solo l'Italia ma anche gli altri paesi europei, diventando ormai un cambiamento strutturale della società stessa.

Si pone anche un problema di “identità”, in un mondo in cui non solo i modelli di comunicazione sono cambiati radicalmente, ma nel quale si cerca di trovare un equilibrio tra la valorizzazione delle “identità plurali” e la necessità di far coesistere identità diverse in quanto l'importanza di un'identità non deve necessariamente cancellare l'altra. Occorre creare le basi per far convivere identità diverse, in un processo graduale di “gestione delle somiglianze e delle differenze”, individuando «nel criterio della giustizia il punto di riferimento per una coesistenza pacifica.»²²

Da tale riflessione si deduce che l'esclusione sociale e il rischio di povertà sono oggi strettamente correlati a modelli familiari e relazionali completamente diversi rispetto a quelli tradizionali (del periodo cosiddetto dell'età “dell'oro”), in quanto plasmati dai profondi e significativi cambiamenti socio-culturali ed economici che stanno attraversando l'attuale sistema sociale. Viviamo infatti “nell'età dell'incertezza”, caratterizzata dalla cosiddetta “modernità liquida”, in cui vi «(..) è la convinzione sempre più forte che (..) l'unica costante sia il cambiamento e l'unica certezza sia l'incertezza»²³.

Se in passato le principali politiche sociali del welfare state miravano a intervenire sulle cause di povertà che erano essenzialmente legate alla perdita

21. Michele Bertani, *Famiglia e politiche familiari in Italia, Conseguenze della crisi e nuovi rischi sociali*, Collana diretta da Pierpaolo Donati, *Franco Angeli, Milano*, 2015 pag. 25

22. Raffaella Sau, *Il paradigma repubblicano. Saggio sul recupero di una tradizione*, *Franco Angeli, Milano*, 2012 pag. 127

23. Mario Damiani, *La visione d'insieme per il successo nelle organizzazioni*, *Libreria Universitaria Edizioni, Padova*, gennaio 2015, pag. 13, tratto da Zygmund Bauman, *Modernità liquida*, *Bari, Edizioni Laterza*, 2011 (edizione Italiana)

24. Michele Bertani, *Famiglia e politiche familiari in Italia, Conseguenze della crisi e nuovi rischi sociali*, Collana diretta da Pierpaolo Donati, *FrancoAngeli, Milano* 2015, pag. 29.

del lavoro da parte del “capo-famiglia”, con interventi di natura prettamente economica (sussidi per malattia, invalidità, disoccupazione etc.), oggi (..) « sono state coniate nuove parole d'ordine, come attivazione e *flexisecurity*. Parole che cercano di accreditare l'idea di un welfare come *active benefit machine*»²⁴. Quindi il valore della centralità della persona non si estrinseca solo nel collocare l'utente/cittadino “al centro dell'intervento”, ma il nuovo orientamento si basa sul considerare l'individuo parte attiva del progetto personalizzato. Infatti il soggetto destinatario dell'intervento di sostegno deve avere un ruolo attivo e non più passivo all'interno di un progetto: la persona si deve “attivare” per poter aver garantita la continuità dell'intervento stesso e la conseguente efficacia del percorso intrapreso.

Anche la *flexisecurity* è connessa al tema dell'attivazione.

«Essa rimanda a questa strategia di politica economica che cerca di conciliare le richieste di flessibilità provenienti dalle imprese con un'elevata protezione dei lavoratori.»²⁵. Con tale sistema i Paesi Europei, entrando nella programmazione politica ed economica delle Istituzioni dell'Unione Europea, promuovono il reinserimento dei disoccupati nel sistema produttivo, favorendo la ricerca di un lavoro adeguato da parte della persona disoccupata. Il modello consente la creazione di una rete di protezione che verifica lo stato di bisogno della persona, favorendo la promozione di un lavoro flessibile, in quanto sia rispondente alle capacità dell'individuo che all'esigenze dell'azienda stessa.

2. Evoluzione dei valori e nuove progettualità: il SIA

Garantire un equilibrio tra gli elementi fondanti del welfare, ovvero Stato, mercato e famiglia diventa oggi una sfida sempre più complessa per i *policy makers*. L'attuale scenario delle politiche nazionali, che risulta essere influenzato, nonché controllato, dalle politiche e dalle autorità europee, è costituito da un nuovo orizzonte caratterizzato da una politica basata sull'erogazione di beni personalizzati e relazionali, ovvero « (..) che necessitano di relazioni sociali coesive»²⁶. Zamagni puntualizza a tal proposito

25. *ibidem* pag. 29

26. Luciano Malfer, *Family Audit: la nuova frontiera del noi, Linee guida per la certificazione aziendale*, FrancoAngeli, Milano, 2012 pag. 51

27. Domenico Sturaboti e Paolo Venturi, *Nuove geografia del valore e imprese coesive*, Rivista on-line dell'8.12.2016. (www.rivistaimprenditoriale.it)

che «cambiano le istituzioni che devono cessare la loro tradizionale funzione paternalistica e vestire sempre più i panni del facilitatore, di una infrastruttura per la sussidiarietà e la co-produzione di servizi di welfare»²⁷. Occorre produrre quindi nuove forme di “valore condiviso” in cui tutti possono creare valore e contribuire alla crescita economica e sociale della comunità. Tale cambiamento attiva dinamiche di partecipazione e collaborazioni trasversali, soprattutto da parte delle imprese che hanno chiaro che il profitto è dato sempre più da varie componenti, quali la sostenibilità sociale ed ambientale e la valorizzazione delle risorse umane.

In questo contesto si sviluppa un altro concetto: « (...) la capacitazione e professionalizzazione occupazionale lungo tutto il ciclo di vita: *il life long-learning*” »²⁸. Ciò si esplica nel sostenere la persona e il nucleo familiare con servizi ad hoc nelle diverse fasi della vita, favorendo la promozione di servizi di qualità per l’infanzia, di sostegno per l’adolescenza, servizi per la formazione e l’inserimento lavorativo dei giovani adulti e degli adulti stessi, servizi per la conciliazione dei tempi di lavoro e cura, servizi per l’invecchiamento attivo (etc).

I nuovi servizi hanno come finalità il raggiungimento della piena inclusione della persona, sostenendola sia nelle relazioni familiari che in quelle sociali, promuovendo il pieno sviluppo e benessere della persona lungo tutto l’arco della vita.

In tale ambito, nel quadro delle politiche europee, «con la Strategia Europa 2020 l’Unione Europea si è posta l’ obiettivo di ridurre entro dieci anni il numero delle persone in condizioni di povertà ed esclusione sociale di almeno 20 milioni»²⁹

L’Italia nei Piani nazionali di riforma si è assunta l’impegno di contribuire all’ obiettivo «di ridurre di 2,2 milioni di persone povere entro il 2020 ».³⁰

Il PON (Piano Operativo Nazionale Inclusione), cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo 2014/2020, assume in questo contesto un ruolo cruciale, supportando l’attuazione di una misura nazionale di Sostegno per l’Inclusione

28. Luciano Malfer e Francesca Gagliarducci - *Festival della famiglia di Trento, Crisi economica e programmazione delle politiche familiari*, FrancoAngeli, Milano, 2013, pag. 117

29. Ministero del Lavoro e delle politiche Sociali, Unione Europea- Fondo Sociale Europeo- *Programma Operativo Nazionale Inclusione (Fondo sociale europeo 2014/2020)* il pag. 1

30. Alessia Guarnieri, *Quando il pane non basta, Viaggio nelle mense della carità, Ancora Editrice, Milano, 2013, Capitolo 9, Politiche assenti e sbagliate.*

Attiva (SIA) e individuando modelli appropriati di intervento per le fasce più deboli.

Nello specifico il SIA si configura come una misura nazionale di contrasto alla povertà rivolta alle famiglie in condizioni economiche disagiate in cui siano presenti persone minorenni, figli disabili o donne in stato di gravidanza accertata. Il SIA opera su due livelli, ovvero il primo attraverso l'attribuzione di un sostegno economico bi-mensile erogato attraverso una carta di pagamento elettronica, utilizzabile per l'acquisto di beni di prima necessità, il secondo attraverso l'elaborazione di un progetto di intervento di attivazione sociale e lavorativa.

I Servizi Sociali del Comune di residenza del nucleo familiare hanno il compito di prendere in carico l'intero nucleo e di predisporre un progetto personalizzato, in rete con i Servizi del Centro per l'Impiego, i Servizi Sanitari, gli Istituti Scolastici, nonché con i soggetti attivi nell'ambito degli interventi di contrasto alla povertà, con particolare riguardo agli Enti no-profit.

I risultati che si intendono ottenere con la suddetta misura sono dunque essenzialmente l'attivazione delle persone e il superamento della loro condizione di bisogno attraverso la riconquista dell'autonomia.

Tale strategia d'intervento si basa sul presupposto che è necessario rafforzare lo sviluppo di una rete integrata di interventi che coinvolga altre agenzie pubbliche ed enti no-profit del territorio.

A tal fine è necessario costituire « (...) un'articolata "rete formale" di supporto comunitario, a composizione mista pubblico-privato con una rinnovata presa di coscienza (...) delle potenzialità della comunità stessa come contesto di cura e promozione umana»³¹.

L'intervento sulla persona e sul suo contesto familiare non è solo la "risposta organizzata", ovvero effetto dei servizi attivabili in base alla misura del SIA e ai bisogni dell'utente stesso, in termini di prestazioni professionali e specializzate, ma assume una valenza più prettamente "umana" in quanto tra la persona e l'assistente sociale referente del caso si crea una forte relazione di fiducia che porta le parti ad assumersi impegni e responsabilità.

Si tratta quindi di una misura che non prevede solo un beneficio economico ma contempla l'obbligo (per poter beneficiare del suddetto

31. Fabio Folgheraiter, *L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*, 2000, Edizioni Erickson, pag. 17

32. Per approfondimenti sul tema si consiglia la lettura delle *Linee guida per la predisposizione e attuazione dei progetti per la presa in carico del Sostegno per l'Inclusione attiva (SIA)* redatto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali- Direzione generale per l'Inclusione e le politiche sociali

33. Per approfondimenti sul tema si consiglia, Massimo Caroli e Laura Zambrini, *I Quaderni di fare comunità n. 4 del febbraio 2017, Politiche attive del lavoro per l'integrazione sociale a favore delle persone fragili e vulnerabili*

sostegno economico) dell'elaborazione e della condivisione di un progetto di attivazione sociale e lavorativa, sostenuto da una rete integrata di interventi, individuati dai Servizi Sociali in rete con gli altri servizi del territorio e con i soggetti del terzo settore e di tutta la comunità, sulla base di una valutazione globale delle problematiche e dei bisogni del nucleo familiare³².

Il progetto viene predisposto operativamente dall'Assistente sociale referente del caso con i soggetti pubblici e privati della rete nonché con il nucleo familiare. Si instaura un patto tra servizi e famiglia, il cosiddetto "patto per l'inclusione attiva", che implica una reciproca assunzione di responsabilità e di impegni.³³

I Servizi Sociali, in rete con gli altri servizi, si fanno carico dei cittadini più fragili con una progettazione personalizzata che interviene per rispondere ai bisogni della famiglia, prevedendo un percorso di accompagnamento del nucleo verso l'autonomia e la piena inclusione nella comunità.

I beneficiari dell'intervento, ovvero adulti e minori, si impegnano, ovvero si "attivano" nell'espletare le attività che vengono richieste e condivise, come ad esempio i contatti per la ricerca attiva del lavoro, l'adesione a progetti di formazione, la frequenza e l'impegno scolastico, la frequentazione regolare di centri ricreativi e di sostegno didattico per minori, la prevenzione e la tutela della salute etc.

Tale misura si pone come obiettivi prioritari, quello di migliorare le competenze delle persone, di favorire l'occupabilità dei soggetti fragili, di fornire loro gli strumenti per fronteggiare il disagio, rafforzare i legami familiari, sociali al fine di riconquistare gradualmente l'autonomia e il benessere.

La misura ha una durata di un anno: l'ammontare mensile del contributo economico ai beneficiari viene erogato dall'INPS (Istituto Italiano di Previdenza Sociale) ed è modulato sulla base della numerosità del nucleo familiare (può arrivare a circa 400,00 euro mensili per le famiglie con cinque o più componenti).

La sperimentazione è iniziata nel 2013 in Italia nelle 12 città più popolate (Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Torino, Venezia, Verona, ed in seguito Roma) è stata poi estesa nel 2016 con la legge di stabilità 2016 art. 1 comma 387 a tutto il territorio nazionale.³⁴

L'obiettivo è che il SIA diventi una misura stabile per il contrasto alla povertà, superando la logica assistenziale in funzione dell'inclusione attiva, attraverso la riorganizzazione dei servizi sull'intero territorio nazionale.

34. Legge 28/12/2015 n. 208, la cosiddetta *Legge di stabilità*

35. *Per approfondimenti si consiglia* Raccomandazione della Commissione Europea 2008/867/CE del 3.10.2008 relativa all'inclusione attiva delle persone escluse dal mercato del lavoro.

L'intervento si colloca in un più generale processo di definizione di una misura di contrasto alla povertà assoluta quale livello essenziale da riconoscere a livello nazionale e riprende l'orientamento strategico della Raccomandazione della Commissione Europea 2008/867/CE del 3.10.2008 sull'inclusione attiva che individua tre pilastri su cui costruire gli strumenti di contrasto alla povertà: ovvero sostegno al reddito, mercati del lavoro più inclusivi e accesso a servizi di qualità.³⁵

Già da tempo, infatti, in sede europea le nuove forme di contrasto alla povertà sono ispirate al principio di inclusione attiva, che si esplica essenzialmente nel beneficiare di un sostegno economico, nell'attivazione lavorativa e nel supporto dei servizi della rete.

Viene così a introdursi, per la prima volta a livello nazionale, una misura di contrasto alla povertà basata sul suddetto principio che viene quindi a superare la logica assistenziale, individuando modelli appropriati di intervento per le fasce più deboli e condividendo azioni di sistema, progetti pilota e modelli innovativi di intervento sociale.

Ne consegue che occorre ripensare il modello organizzativo dei servizi ed incentrarlo su un'impostazione basata sulla collaborazione di adeguate professionalità e sul rafforzamento della capacità di operare in rete con gli altri soggetti pubblici, privati e del terzo settore per garantire una presa in carico integrata e multidimensionale delle persone in condizioni di bisogno. Tale modello di intervento facilita e promuove il confronto professionale, aiuta a superare la parcellizzazione dell'intervento, a condividere e ad attribuire responsabilità nella presa in carico integrata del caso, in un'ottica di condivisione come richiamato al Capo I art. 38 del codice deontologico: « L'assistente sociale deve conoscere i soggetti attivi in campo sociale, sia privati che pubblici, e cercare la collaborazione per obiettivi ed azioni comuni che rispondano in maniera differenziata ai bisogni espressi, superando la risposta assistenzialistica e contribuendo alla promozione di un sistema integrato».³⁶

Ciò significa, in altri termini, costruire un nuovo modello di welfare, basato sulla creazione di un'infrastruttura organizzativa e sociale necessaria a gestire adeguatamente le nuove politiche attive di contrasto alla povertà, in un contesto in cui le politiche pubbliche devono essere ridisegnate in termini innovativi.

Infatti la crisi socio-economica che sta attraversando l'Italia mette in discussione i tradizionali modelli delle politiche sociali, ponendo nuove sfide da affrontare ed evidenziando la necessità di passare da una prospettiva basata

³⁶. *Codice deontologico degli assistenti sociali*; testo approvato dal Consiglio dell'Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali nella seduta del 17 luglio 2009, Titolo IV Responsabilità dell'assistente sociale nei confronti della società, Capo I, art. 38

puramente sull'allocazione delle risorse ad un meccanismo orientato al raggiungimento degli obiettivi di benessere della persona.

Bisogna partire dal presupposto che, la crisi può generare cambiamento e innovazione, produrre nuove energie e offrire servizi di qualità, solo se al centro dell'intervento viene posta realmente la persona. Occorre quindi nello specifico che all'individuo venga riconosciuto un elemento chiave, « (...) ovvero l'*empowerment* connesso all'*agency* come capacità di agire della persona nel contesto sociale»³⁷ per il raggiungimento di obiettivi di benessere inteso « come effettivo esercizio di molteplici capacità e libertà di comporre la propria vita secondo criteri di valore scelti a livello individuale, seppur condivisi nel contesto sociale o in sintonia con il bene pubblico»³⁸. In altri termini si tratta di sostenere il processo di capacitazione delle persone affinché queste ultime orientino le proprie capacità e i funzionamenti potenziali, ovvero le opportunità di scelta, in azioni finalizzate al benessere e al miglioramento della qualità di vita.

Se quindi stiamo vivendo un periodo storico di crisi epocale che impone un ridisegno delle politiche di welfare, il lavoro "dentro la crisi" presuppone che si faccia proprio il principio che dall'inclusione nasce la ricchezza, una ricchezza intesa come benessere non solo dell'individuo, ma anche del suo sistema familiare.

«La dimensione sociale non è più relegata a essere un output del processo di redistribuzione messo in atto dalle Istituzioni pubbliche, bensì diventa un meccanismo generativo, un input, all'interno di un modello di sviluppo integrale (Mulgan, 2006) »³⁹.

Pertanto la sperimentazione di processi di "ibridazione organizzativa" permette di creare le basi per l'implementazione di sistemi organizzativi strutturali capaci di generare sviluppo umano e benessere nel tempo.

Ciò permette di lavorare verso prospettive positive per poter andare oltre la crisi in quanto «il fine dello sviluppo globale, proprio come il fine di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi

37. Giovanni Devastato, *Oltre la crisi, Quali sfide per il welfare dei soggetti*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, (Rn) 2012, Pag. 126

38. Ibidem, pag. 126 tratto da Chiappiero-Martinetti E. (a cura di) *Politiche per uno sviluppo umano sostenibile*, Carocci, Roma, 2011.

39. Domenico Sturaboti e Paolo Venturi, *Nuove geografia del valore e imprese coesive*, *Rivista on-line dell'8.12.2016*. www.rivistaimprenditoriale.it

40. Giovanni Devastato, *Oltre la crisi, Quali sfide per il welfare dei soggetti*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna, (Rn) 2012, Pag. 10

41. Francesco Dini e Filippo Randelli, *Oltre la globalizzazione: le proposte della geografia economica*, Società di studi geografici, Giornata di studio della società di studi geografici, Firenze, 14 ottobre 2011, Firenze, University Press 2012, pag. 475

una vita significativa all'altezza della loro uguale dignità umana. In altre parole, il vero scopo dello sviluppo è lo sviluppo umano».ⁱ

Infatti se «la popolazione è la vera ricchezza delle nazioni»ⁱⁱ, occorre mettere in atto tutte le misure che consentono il pieno sviluppo delle persone e del sistema familiare per promuovere una società realmente inclusiva e civile.

3. Conclusioni

Le attuali politiche di inclusione attiva rientrano nell'ambito delle nuove forme di politiche di welfare e di contrasto alla povertà che prevedono non solo una effettiva attivazione lavorativa delle persone, ma la costruzione di un modello di intervento che consideri la persona nella sua globalità, favorendo una reale integrazione sociale dell'individuo nel suo contesto di vita.

Pertanto il SIA, in quest'ottica, rappresenta una valida e significativa misura di contrasto all'emarginazione sociale in quanto permette l'adesione e la partecipazione della persona ad un progetto personalizzato di attivazione sociale, finalizzato a generare nel tempo il benessere della persona stessa e del suo sistema familiare.

Bibliografia

BANKS SARAH, *Etica e valori nel servizio sociale, dilemmi morali e operatori riflessivi nel welfare mix*, Edizioni Erickson, 1999,

BERTANI MICHELE, *Famiglia e politiche familiari in Italia, Conseguenze della crisi e nuovi rischi sociali*, Collana diretta da Pierpaolo Donati, Franco Angeli, Milano, 2015

BRUNI L., ZAMAGNI S., *Economia civile: efficienza, equità, felicità pubblica*, il Mulino, Bologna, 2004

CAROLI MASSIMO E ZAMBRINI LAURA, *I Quaderni di fare comunità n. 4 del febbraio 2017, Politiche attive del lavoro per l'integrazione sociale a favore delle persone fragili e vulnerabili*

CELLINI GIOVANNI, *Controllo sociale, servizio sociale e professioni d'aiuto -Una ricerca nel sistema penitenziario*. Leedizioni. Ledipublishing. Milano, 2013

CHIAPPERO-MARTINETTI E. (a cura di) *Politiche per uno sviluppo umano sostenibile*, Carocci, Roma, 2011.

COLIZZI IVO, *Dal vecchio al nuovo welfare- Percorsi di una morfogenesi- Colonna diretta da Pierpaolo Donati*, Franco Angeli, Milano, 2012

The Social Service between Values and Welfare Policies

CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ORDINE DELI ASSISTENTI SOCIALI (a cura di), *Riflessioni sul servizio sociale oggi*, Editore CNOAS, Roma, 2010

CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ORDINE DELI ASSISTENTI SOCIALI (a cura di), *Codice deontologico degli assistenti sociali*; testo approvato dal Consiglio dell'Ordine Nazionale degli Assistenti Sociali nella seduta del 17 luglio 2009

DAMIANI MARIO, *La visione d'insieme per il successo nelle organizzazioni*, Libreria Universitaria Edizioni, Padova, 2015,

DEMARTIS MARIA ROSALBA, *L'aiuto professionale in servizio sociale- Teorie e pratiche, prefazione di Luigi Gui e Alberto Merler*, Franco Angeli, Milano, 2012

DENTE FRANCA, *Prefazione di Maria Dal Pra Ponticella, Nuove dimensioni del Servizio Sociale*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna, 2013,

DEVASTATO GIOVANNI, *Lavoro sociale e azioni di comunità- Metodi e strategie per nuovi spazi comunitari nelle utopie concrete dei Maestri e nelle riflessioni attuali*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn), 2016.

DEVASTATO GIOVANNI *Oltre la crisi, Quali sfide per il welfare dei soggetti*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, (Rn) 2012,

DINI FRANCESCO E FILIPPO RANDELLI, *Oltre la globalizzazione: le proposte della geografia economica*, Società di studi geografici, Giornata di studio della società di studi geografici, Firenze, 14.10.2011.

FERRUCCI FABIO, *Capitale sociale e partnership tra pubblico , privato e terzo settore; Vol. II, Il caso delle fondazioni di comunità-*, Collana diretta da Pierpaolo Donati, Franco Angeli, Milano, 2010

FOLGHERAITER FABIO, *L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*, 2000, Edizioni Erickson,

GIAMPAGLIA GIUSEPPE (a cura di)e BIOLCATI RINALDI FERRUCCIO (a cura di), *Le dinamiche della povertà in Italia alle soglie del 2000*, Liguori Editore, Napoli, 2003

GUARNIERI ALESSIA *Quando il pane non basta, Viaggio nelle mense della carità*, Ancora Editrice, Milano, 2013

LUMINO ROSARIA, *Valutazione e teorie del cambiamento, Le politiche locali di contrasto alla povertà. Prefazione di Dora Gambardella*, Franco Angeli, Milano 2013.

MALFER LUCIANO, *Family Audit: la nuova frontiera del noi, Linee guida per la certificazione aziendale*, Franco Angeli, Milano, 2012

MALFER LUCIANO E GAGLIARDUCCI FRANCESCA - *Festival della famiglia di Trento, Crisi economica e programmazione delle politiche familiari*, Franco Angeli, Milano, 2013

Francesca D'Atri

MARZOTTO COSTANZA (a cura di) *Prefazione di Bianca Barbero Avanzino*, Politiche e servizi sociali, Per un'epistemologia del Servizio Sociale, Franco Angeli, Milano 2007

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. Programma Operativo Nazionale Inclusion (Fondo sociale europeo 2014/2020)

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, Direzione generale per l'Inclusione e le politiche sociali, *Linee guida per la predisposizione e attuazione dei progetti per la presa in carico del Sostegno per l'Inclusione attiva (SIA)*

ORDINE NAZIONALE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI, http://www.cnoas.it/la_professione/Codice_deontologico.html

PAJER PAOLO, *Introduzione ai Servizi Sociali*, Franco Angeli, Milano, 2012

RACCOMANDAZIONE della Commissione Europea 2008/867/CE del 3.10.2008 relativa all'inclusione attiva delle persone escluse dal mercato del lavoro

SAU RAFFAELLA, *Il paradigma repubblicano. Saggio sul recupero di una tradizione*. Franco Angeli, Milano, 2012.

STURABOTI DOMENICO E PAOLO VENTURI *Nuove geografia del valore e imprese coesive*, *Rivista on line* dell'8.12.2016. www.rivistaimprenditoriale.it.

VIEL GIOVANNI, *Servizio Sociale e complessità*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn), 2015.

VILLA FRANCESCO, *Dimensioni del servizio sociale- Principi teorici generali e fondamenti storico-giuridici*, Vita e pensiero, Milano, 2002

ZAMAGNI S., *Altri scenari. Verso il distretto dell'economia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2011.

ZYGMUNT BAUMAN, *Modernità liquida*, Edizioni Laterza, Bari, 2011

On a Geometric Foundation of Mathematics (Su una Fondazione Geometrica della Matematica)

Giuseppina Anatriello

Università degli Studi di Napoli “Federico II”, Naples, Italy
anatriello@unina.it

Received on: 01-04-2017. **Accepted** on: 20-06-2017. **Published** on: 30-06-2017

© Giuseppina Anatriello



Abstract

Frege with *Grundlagen der Arithmetik* and Hilbert with *Grundlagen der Geometrie* are two outstanding figures that are attributed to a fundamental role in the arithmetization of mathematics. However, the latest writings of Frege, released posthumously, testify to his reflection on the nature of mathematics. In them Frege argues that mathematics is all about geometry and begins a theory that aims to define complex numbers geometrically. For this purpose he introduced a notion of identical relationships that tends to set up a geometric aspect ratio. In addition, *Grundlagen der Geometrie* can be given a radically different reading from that which emphasizes Hilbert's exclusive intention to found geometry on a purely formal axiomatic system. Several authors argue that by his work, and in particular through the *arithmetic of the segments* introduced in it, Hilbert wanted to emancipate the geometry from instruments outside her, such as numbers, finding them within a substantially synthetic geometry.

Keywords: Foundations of geometry, synthetic geometry, geometric foundation of numbers.

Sunto

Frege con *Grundlagen der Arithmetik* e Hilbert con *Grundlagen der Geometrie* sono due figure di spicco alle quali si attribuisce un ruolo

fondamentale nel processo di aritmetizzazione della matematica. Tuttavia gli ultimi scritti di Frege, pubblicati postumi, testimoniano un suo ripensamento sulla natura della matematica. In essi Frege sostiene che la matematica si fonda tutta sulla geometria e avvia una teoria che punta a definire geometricamente i numeri complessi. A tal fine introduce una nozione di rapporti identici che tende a impostare una teoria geometrica delle proporzioni. Inoltre, si può dare dei *Grundlagen der Geometrie* una lettura radicalmente diversa da quella che enfatizza l'esclusivo intento di Hilbert di fondare la geometria su un sistema assiomatico puramente formale. Diversi autori sostengono che con la sua opera, e in particolare attraverso l'aritmetica dei segmenti in essa introdotta, Hilbert volesse emancipare la geometria da strumenti a lei estranei, come i numeri, ritrovandoli all'interno di una teoria geometrica sostanzialmente sintetica.

Parole Chiave: Fondamenti di geometria, geometria sintetica, fondazione geometrica dei numeri.

1. Introduzione

Nel suo sviluppo storico la matematica ha subito un processo di "degeometrizzazione" a favore di una sua "aritmetizzazione" ([16]). L'aritmetizzazione della matematica in qualche modo è correlata a una visione moderna della matematica che la fa coincidere con la sua struttura linguistica, indifferente all'essenza delle cose di cui tratta e slegata dalla percezione, bandendo da essa il metodo sintetico che è pesantemente presente nella matematica classica dell'antichità e di cui gli *Elementi* di Euclide rappresentano un'alta espressione.

Un filone di pensiero dei nostri giorni rilegittima in qualche modo il punto di vista sintetico ritenendo che gli strumenti matematici siano stati concepiti da una mente che ha relazioni con il mondo esterno attraverso un corpo capace di interagire con esso e che le idee matematiche ricevono forma dalle nostre esperienze sensorie (vedi, ad esempio, [7]).

Gottlob Frege con *Grundlagen der Arithmetik* [Fondamenti dell'Aritmetica] (1894) e David Hilbert con *Grundlagen der Geometrie* [Fondamenti della Geometria] (1899) sono due figure di spicco alle quali si attribuisce un ruolo fondamentale nel processo di aritmetizzazione della matematica. In questo lavoro vogliamo riportare testimonianze del pensiero di Frege e Hilbert che proverebbero che al contrario gli stessi autori possono essere presi a sostegno del filone che si contrappone al processo di degeometrizzazione della matematica.

In *Nuovo tentativo di fondazione dell'aritmetica* e in *Numeri e Aritmetica* (pubblicati postumi in [6]), scritti degli ultimi anni della sua vita, Frege mostra di aver abbandonato l'idea che tutta la matematica possa essere fondata sull'aritmetica e individua nella geometria euclidea la vera fonte conoscitiva della matematica, e pertanto sostiene che l'essenza del numero è di natura geometrica. In particolare, in *Nuovo tentativo di fondazione dell'aritmetica* avvia un percorso per definire i numeri complessi a partire dal piano euclideo e, con un approccio sintetico, definisce una

nozione di rapporto tra segmenti che utilizza la configurazione di Talete (vedi Figura 1 e Figura 3).

Di recente Giovannini in [11], basandosi anche su appunti delle lezioni di geometria tenute da Hilbert (di cui alcuni non pubblicati), ha ipotizzato che con *l'aritmetica dei segmenti*, introdotta nei suoi *Fondamenti della Geometria*, Hilbert si prefiggesse lo scopo di dotare la geometria di una base indipendente che non utilizzasse concetti presi in prestito da altre discipline matematiche, come l'aritmetica o l'analisi. La stessa tesi è espressa da Stillwell in [19] e in [20].

Attualmente coesistono tre differenti approcci alla geometria: la geometria classica che ha le sue basi nella teoria assiomatica e trae origine dagli *Elementi* di Euclide, e che codifica ad un livello razionale ed astratto l'uso della riga e del compasso, la geometria delle coordinate che nasce dalla geometria cartesiana e quindi dalla introduzione dell'algebra nella trattazione dei problemi geometrici, e la geometria delle trasformazioni la cui impostazione teorica si trova nel programma di Klein. L'assiomatica degli *Elementi* di Euclide in tempi recenti è stata sostituita da quella proposta da Hilbert nei suoi *Fondamenti della Geometria*, ma, in realtà, più nei principi che nei fatti.

Di certo nella didattica della geometria elementare non si può rinunciare a un approccio sintetico del tipo di quello degli *Elementi* di Euclide e l'aritmetica dei segmenti di Hilbert potrebbe essere utilizzata con efficacia per scoprire le proprietà di struttura di cui godono gli insiemi numerici dai naturali ai complessi.

Questo tipo di approccio sarebbe coerente con le recenti ipotesi che il pensiero umano sia il risultato di una complessa interazione tra sistemi di rappresentazione eterogenei, visuali, spaziali, linguistici, interagenti tra di loro, e che utilizza inferenze logiche diverse da quelle della logica tradizionale. Ragionamenti basati sulle figure stanno diventando d'interesse in campi interdisciplinari, nella logica, nella filosofia e nelle scienze cognitive (vedi, ad esempio [2, 5, 10, 14, 15, 17]).

Nell'ultima sezione del presente lavoro esponiamo per grandi linee la proposta presente in [1] di un sistema assiomatico di tipo sintetico (nel senso della geometria classica), che tiene conto dei lavori di Frege e di Hilbert, e che consente di introdurre in modo diretto e elementare i numeri complessi in ambito puramente geometrico.

2. La Géométrie di Cartesio

Cartesio e Fermat introdussero il *metodo delle coordinate* separatamente, ma contemporaneamente. Cartesio fu il solo a pubblicarlo. Comunemente tale metodo è indicato come punto d'inizio del processo di aritmetizzazione della matematica. Lo storico Boyer in [4] scrive:

Il grande risultato ottenuto da Cartesio in matematica viene descritto invariabilmente come l'aritmetizzazione della geometria. La verità è che Cartesio non aveva alcuna intenzione di aritmetizzare la geometria. In effetti, lo scopo de La Géométrie potrebbe essere descritto con la stessa validità come la traduzione delle operazioni algebriche nel linguaggio della geometria.

Secondo Boyer con il suo metodo Cartesio voleva creare

un collegamento tra i due campi quello della geometria e quello dell'algebra, ma l'associazione era bipolare e non pregiudicante a favore di una delle direzioni.

Come riporta ancora Boyer in [4], il lavoro di Viète, definito come il più grande algebrista del XVI secolo, fu criticato da Cartesio perché segnava una separazione troppo grande tra algebra e geometria. Le oscurità della nuova algebra infastidivano Cartesio. In un certo senso Cartesio stava tornando nel pensiero all'antica algebra geometrica, mentre allo stesso tempo incoraggiò lo sviluppo delle forme simboliche delle espressioni.

La *Géométrie* fu pubblicata in appendice al celebre *Discours de la Methode*.

La prima sezione del lavoro è intitolata "Come i calcoli di aritmetica sono correlati alle operazioni di geometria" e la seconda descrive "Come moltiplicazione, divisione, e l'estrazione di radici quadrate vengono eseguite geometricamente".

Nel trattato principale Cartesio non sembra essere stato di parte né per la geometria né per l'algebra, accusando la prima di affidarsi troppo pesantemente ai disegni (che affaticano l'immaginazione inutilmente) e criticando l'altra come arte confusa e oscura (che mette in imbarazzo la mente).

Lo scopo del suo metodo era duplice: (1) attraverso la procedura algebrica liberare la geometria dall'uso di diagrammi e (2) spiegare le operazioni dell'algebra attraverso l'interpretazione geometrica.

3. Nuovo tentativo di fondazione dell'aritmetica di Frege

Frege muore il 26 luglio del 1925, sei mesi prima della sua morte affidò dei suoi manoscritti inediti al figlio adottivo Alfred scrivendogli:

Caro Alfred, non disprezzare questi miei manoscritti. Anche se non è tutto oro c'è dell'oro. Credo che un giorno alcune cose che contengono saranno apprezzate assai più di oggi. Fa che nulla vada perduto.

Con affetto tuo padre.

È una gran parte di me stesso che con essi ti lascio.

In più alla sua morte lasciava una raccolta di scambi epistolari scientifici che, per volontà testamentaria, si sarebbe potuta pubblicare solo a trent'anni dalla morte di tutti i mittenti.

Dal 1930 H. Scholz si interessò sempre più all'opera di Frege, per questo si mise in contatto con Alfred Frege, il quale gli diede i manoscritti affidatigli dal padre per una futura pubblicazione, con l'accordo che il *Nachlass* sarebbe stato depositato nella biblioteca dell'Università di Münster. Dal 1936 Scholz cominciò a trascrivere e

On a Geometric Foundation of Mathematics

redigere gli scritti di Frege, che si erano arricchiti di altra corrispondenza che aveva raccolto, ai fini di una pubblicazione. Il 25-3-1945 i manoscritti originali andarono perduti in seguito ad un bombardamento aereo di Münster che colpì anche la biblioteca dove era custodito il *Nachlass*. Scholtz aveva provveduto a far trascrivere solo le parti a suo parere rilevanti degli scritti inediti raccolti. Dopo la guerra riprese il progetto di pubblicazione, ma questo fu portato a termine solo nel 1968, dopo la sua morte di (1957) (vedi Premessa in [9]). L'edizione italiana dell'opera, dal titolo *Scritti postumi* ([9]), è del 1987. Gli *Scritti postumi* raccolgono scritti di Frege che ricoprono quasi l'intero periodo produttivo dell'autore.

C. Penco nella voce *Frege* dell'Enciclopedia di Gallarate (revisione della precedente di F. Barone) scrive:

*Frege nei suoi ultimi scritti, pubblicati postumi, abbandonò il logicismo e delineò una teoria della fondazione geometrica della matematica, avvicinandosi così alle idee kantiane contro cui si era scagliato nei suoi primi scritti, soprattutto in *Grundlagen der Arithmetik* (1894), che peraltro rappresenta a tutt'oggi un classico della filosofia della matematica.*

Effettivamente Frege in *Nuovo tentativo di fondazione dell'aritmetica*, facente parte del *Nachlass*, avvia una teoria per fondare i numeri complessi su basi puramente geometriche:

Ho dovuto rinunciare alla mia idea che l'aritmetica sia un ramo della logica e che di conseguenza tutto in aritmetica debba venir dimostrato in modo puramente logico. [...] Ho dovuto sacrificare la mia opinione che l'aritmetica non ha bisogno di mutuare dall'intuizione alcuna base dimostrativa, dove per intuizione intendo la fonte conoscitiva geometrica, cioè la fonte da cui derivano gli assiomi della geometria (euclidea).

La datazione 1924-1925 dello scritto, presente nell'edizione italiana, è presunta e si fonda sull'analogia dei suoi contenuti con quelli di *Le fonti conoscitive della matematica e delle scienze naturali matematiche*, pure appartenente agli *Scritti postumi* e che è presumibilmente un articolo dato per la pubblicazione per la serie *Wissenschaftliche Grandfragen*, serie curata da Bauch e Honigswalid. Quest'ultimo, pur esprimendo un giudizio positivo sul lavoro di Frege, ne chiese un ampliamento che non poté essere fatto perché da lì a poco Frege morì. Analoghi contenuti (assenti prima del 1924 negli scritti di Frege) vengono espressi in *Numeri e Aritmetica*, sempre pubblicato in *Scritti postumi*, e che quindi viene anch'esso datato 1924-25.

Tornando a *Nuovo tentativo di fondazione dell'aritmetica*, in esso Frege distingue tre fonti conoscitive per la matematica e la fisica: percezione sensibile, fonte conoscitiva geometrica e fonte conoscitiva logica. Sulla fonte conoscitiva logica afferma che essa è chiamata in causa laddove vengono tratte inferenze e da sola non può fornire presumibilmente alcun numero. L'intera matematica scaturisce poi da un'unica fonte conoscitiva: quella geometrica e in questa è implicitamente compresa la fonte conoscitiva della logica. Nello stesso brano scrive:

Giuseppina Anatriello

Esporrò prima il mio piano. Discostandomi dalla consuetudine, non estenderò il campo di quello che io chiamo numero prendendo le mosse dai numeri interi positivi [...].

Cerchi dunque il lettore di dimenticare quel che finora ha creduto di sapere sui numeri complessi e sui rapporti di segmenti, infatti, tale sapere è probabilmente un'illusione. L'errore fondamentale consiste nel prendere le mosse dai numeri che si sono appresi da bambini.

Se quello accettato fino ad ora si mostra insufficiente, va demolito e sostituito con un nuovo edificio. Io mi dirigo direttamente alla meta finale, ossia ai numeri complessi.

Poi introduce un gruppo di definizioni tra cui quella di *rapporti identici di segmenti* che è la più interessante per lo sviluppo del presente lavoro. In Figura 1 riportiamo il disegno che Frege utilizza per definire che il rapporto dei segmenti MA e MB è identico al rapporto di MC e MD.

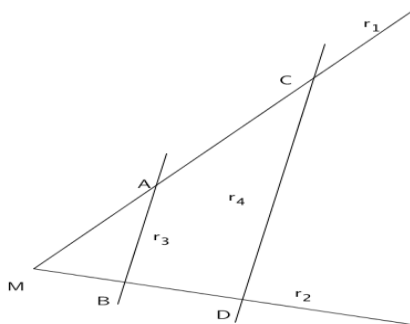


Fig 1: Rapporti identici di segmenti

Sembra stia avviando così una teoria delle proporzioni di tipo geometrico, inserendo nella definizione di rapporti identici il contenuto del Teorema di Talete.

Il lavoro di Frege si interrompe praticamente qui.

Nel brano seguente tratto da *Numeri e Aritmetica*, Frege esprime ancora in modo netto la sua convinzione che sia possibile una visione unitaria della matematica alla cui base vada posta la geometria (nel senso della geometria classica euclidea):

I primi numeri che si considerano, gli interi positivi, nascono dal contare. Essi sono i numeri che si insegnano per primi ai bambini perché un bambino deve essere preparato a fare conti, a vendere e a comprare. Ai matematici servono altri numeri. [...] Non c'è alcun ponte che conduce dai numeri dei bambini [gli interi positivi] ai numeri irrazionali. Anch'io un tempo ritenevo possibile conquistare per via puramente logica tutto il campo numerico a partire dai numeri dei bambini [...].

Quanto più ho riflettuto su questo punto, tanto più mi sono convinto che aritmetica e geometria sono cresciute dallo stesso terreno e, precisamente, dal terreno della geometria, così che tutta l'aritmetica è, propriamente, geometria. La matematica appare così perfettamente nella sua essenza.

4. I Fondamenti della Geometria di Hilbert

Il nome di Hilbert e quello della sua opera *Fondamenti della Geometria* sono per tradizione associati ad un programma formalista della matematica, nel quale l'accettazione del sistema di assiomi non avviene in forza della loro eventuale evidenza, bensì di una dimostrazione di non contraddittorietà, come se fosse un gioco, ricco di regole ma privo di contenuto (vedi [3], ad esempio). Secondo R. Betti (vedi [3]) piuttosto che ai *Fondamenti della geometria*, questa associazione è legata

forse al tentativo di Hilbert degli anni '20 di dimostrare la consistenza dell'aritmetica con procedimenti finiti - programma com'è noto vanificato dal teorema di incompletezza di Godel nel 1931.

Sempre in [3], Betti sostiene di essere d'accordo con gli studiosi del '900 che ritengono chiaro che la conoscenza geometrica che Hilbert vuole formalizzare alla fine dell'Ottocento è di carattere empirico (vedi anche [5]). Del resto, il motto posto come epigrafe del libro, tratto dalla *Critica della ragion pura* di Kant :

Ogni conoscenza umana ha origine da intuizioni, procede per concetti e termina con le idee

potrebbe essere preso come ulteriore prova della precedente affermazione.

Nei suoi *Fondamenti della Geometria* Hilbert sviluppa su basi puramente geometriche una teoria delle proporzioni. Osserva Rowe in [18]:

Negli Elementi di Euclide l'esposizione geometrica si interrompe dopo i primi quattro libri per esporre una teoria delle proporzioni che viene applicata nel Libro VI alle figure piane.

Con la sua teoria delle proporzioni Hilbert

realizza una unificazione di teorie che, dai tempi di Euclide, si sono sempre divise su fondamenta separate (quella geometrica e quella aritmetica (ndA)). Questo ha permesso la costruzione di nuovi ponti tra le geometrie assiomatiche puramente sintetiche e le geometrie analitiche che operano su diversi campi numerici.

L'unificazione della matematica, si diceva sopra, è la motivazione che spinse Cartesio a elaborare il suo *metodo delle coordinate* e Frege a voler fondare geometricamente l'aritmetica partendo dai numeri complessi.

Giuseppina Anatriello

Hilbert tenne il suo primo corso di lezioni sulla geometria nel semestre estivo del 1891. Il tema era la geometria proiettiva. Nei secoli XVII e XVIII c'era stato uno sviluppo della geometria unilaterale di tipo analitico. Al contrario, con le opere di geometria descrittiva e di quella proiettiva di Monge (1746-1818), Poncelet (1788-1867), Steiner (1796-1863) e von Staudt (1798-1867) vi fu un ritorno ai metodi puramente geometrici: la nuova geometria veniva costruita rigorosamente con le tecniche di sintesi della geometria degli *Elementi* come una reazione all'unilaterale sviluppo analitico della geometria.

In questo suo primo corso Hilbert sembra condividere la stessa opinione e come punto di riferimento di questo ritorno menziona in particolare il libro di Steiner *Entwicklung der Abhängigkeit geometrischer Gestalten voneinander* [Sviluppo sistematico della reciproca dipendenza di forme geometriche] (1832).

In [11] vengono sì possono trovare interessanti passi degli appunti di Hilbert, alcuni non pubblicati, delle sue lezioni dei corsi di Geometria (appunti conservati in Niedersächsische Staats und Universitätsbibliothek Göttingen, Handschriftenabteilung) che possono gettare una nuova luce sugli scopi che si proponeva Hilbert con i suoi *Fondamenti della Geometria* del 1899. Di seguito riportiamo quelli più significativi per questo lavoro.

In Wissenschaftliche Tagebücher, Cod. Ms. D. Hilbert 535 (1891), Hilbert scrive:

La ricchezza della geometria greca era nelle idee, nei risultati e nei problemi, ma aveva un difetto: a essa mancava un metodo generale, che rende possibile l'ulteriore fruttuoso sviluppo della scienza. Nella geometria di Euclide ogni cosa appare già finita e non c'è posto per un lavoro produttivo [...]. Questa idea [il metodo delle coordinate] rende ogni problema geometrico immediatamente accessibile al calcolo. Così Cartesio è diventato l'inventore della geometria analitica. I teoremi dei greci sono stati dimostrati ancora una volta, e poi sono stati generalizzati. Le formule, il calcolo, e, grazie a Cartesio un vero e proprio metodo, sostituirono trucchi speciali.

Hilbert riconosce la potenza del metodo delle coordinate, ma rileva come la riduzione a calcolo porti a un risultato che non è del tutto positivo e nello stesso brano scrive:

Per quanto importante questo progresso sia stato, e comunque meravigliosi i successi siano stati, tuttavia la geometria come tale ha sofferto, alla fine, dello sviluppo unilaterale di questo metodo. Si calcola esclusivamente, senza avere alcuna intuizione di ciò che si è calcolato. Il senso della figura e della costruzione geometrica è stato perso.

Nei fatti, ritiene Hilbert, il metodo delle coordinate non aveva prodotto il risultato (auspicato da Cartesio) di uno sviluppo armonico della matematica tra algebra e geometria.

In Wissenschaftliche Tagebücher, Cod. Ms. D. Hilbert 600 (anno non presente sul manoscritto), Hilbert sostiene che la geometria dovesse essere una disciplina

On a Geometric Foundation of Mathematics

autonoma rispetto all'analisi, anche se entrambe potevano arricchirsi l'una degli strumenti dell'altra per fini euristici, infatti scrive:

Se si lavora in geometria, allora deve essere fatto sinteticamente. La superficie o la curva osservate cosa hanno a che fare con un'equazione $f(x, y, z) = 0$? Nell'essenza della geometria l'analisi è uno strumento estraneo, che quindi deve essere evitato, se vogliamo erigere o fondare la geometria come un edificio. Ma la geometria e l'analisi possono stimolarsi e servirsi l'una con l'altra per fini euristici.

Nel corso della vita di Hilbert ai *Fondamenti della Geometria* si sono aggiunte dieci appendici. Allievi di Hilbert si preoccuparono di curare nuove edizioni anche dopo la sua morte. I *Fondamenti della Geometria* ebbero in cinquant'anni otto edizioni che servivano a specificare meglio alcuni punti dell'opera. La definizione di rigore matematico ha subito un'evoluzione nel tempo e già nel 1954, Freudenthal nella sua recensione all'ottava edizione dei *Fondamenti della Geometria* ([8]) osserva come certe definizioni sono “infelici” e che:

Quando oggi si cita qualcuno con le parole “ha dimostrato in modo più rigoroso” (8^a ediz. p. 81), si penserà che lo si stia prendendo in giro; mezzo secolo fa il rigore in Geometria era veramente diverso.

Sempre in [8] si trovano interessanti analisi dell'opera, ad esempio si evidenzia che:

- *senza le appendici è di un settimo più lunga, rispetto all'originale;*
- *i curatori delle singole edizioni hanno gradualmente colmato alcune lacune dell'opera, a volte anche a costo di complicazioni o di soluzioni poco belle;*
- *alcune dimostrazioni che Hilbert ha tralasciato in quanto “facili” non lo erano per niente;*
- *nel Capitolo 1, anche nell'ottava edizione, permane una lacuna. Il teorema 10, relativo al fatto che un poligono semplice divide in due il piano, si ottiene “senza difficoltà”, ovvero senza dimostrazione, mentre la dimostrazione è realmente faticosa se non la si tratta con ingegnosità. Come si possa fare, lo ha mostrato molto elegantemente Waerden.*

Ma oltre molte altre note puntuali, in [8] Freudenthal pone l'accento che ad Hilbert, nella teoria delle proporzioni, sia riuscito qualcosa che avrebbe potuto essere l'ideale greco: una trattazione del tutto geometrica.

Nei *Fondamenti della Geometria* nel capitolo 3, *Teoria delle proporzioni*, Hilbert introduce il calcolo dei segmenti sulla retta. Hilbert specifica di voler utilizzare il termine “uguali” invece di “congruenti” e quindi il segno “=” invece di “ \equiv ”. Definisce la somma di segmenti consecutivi come rappresentato in figura 2 a) e

osserva che valgono le proprietà commutativa e associativa per gli assiomi lineari di congruenza dati nel Capitolo 1. Per il prodotto descrive la costruzione effettuata in Figura 2 b). Prova la proprietà commutativa del prodotto utilizzando il teorema di Pascal, che ha dimostrato nelle pagine precedenti in modo non semplice, e utilizzando senza dimostrarli altri teoremi della classica geometria euclidea (se gli angoli $\hat{A}CB$ e $\hat{A}EB$ sono retti allora A, B, C, E si trovano sulla stessa circonferenza e angoli alla circonferenza che insistono sulla stessa corda sono congruenti). Prova poi la proprietà associativa del prodotto utilizzando ancora il teorema di Pascal. Dimostra infine la proprietà distributiva.

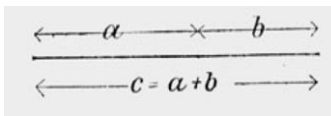


Fig. 2 a): Somma di segmenti

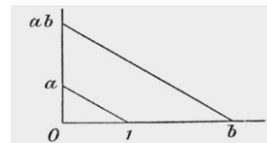


Fig. 2 b): Prodotto di segmenti

Segue il paragrafo *Le proporzioni e i teoremi sulla similitudine*. In esso Hilbert scrive:

Con l'aiuto del calcolo dei segmenti sopra esposto si può fondare la teoria delle proporzioni di Euclide in modo irreprensibile e senza l'assioma di Archimede nel modo seguente:

$$a : b = c : d \Leftrightarrow a d = b c.$$

Il paragrafo successivo s'intitola *Le equazioni della retta e del piano*. In esso Hilbert introduce, a partire dall'aritmetica dei segmenti, gli assi cartesiani nel piano. Tra i punti di un asse dice di poter operare secondo le regole di calcolo dei numeri reali. Perviene all'equazione cartesiana della retta. Di seguito aggiunge che *si dimostrano in modo altrettanto facile i risultati corrispondenti nella geometria dello spazio*.

Hilbert termina il percorso mettendo in corrispondenza i punti della retta con i numeri reali, corrispondenza che è biunivoca con l'aggiunta del gruppo degli assiomi di continuità (Archimedeo+Completezza).

In [8] Freudenthal scrive:

Ciò che si trova nel terzo capitolo delle Grundlagen è però molto più complicato e poco chiaro; una descrizione di gran lunga più semplice si trova solo nell'ottava edizione come supplemento II del curatore.

A. Conte nelle note sui *Fondamenti* di Hilbert A. (Suppl. Not. UMI n. 7, 1979) scrive:

Pur trattando di argomenti elementari, la lettura del libro richiede una certa dimestichezza con la geometria affine e con la geometria proiettiva, in quanto molte delle dimostrazioni sono soltanto accennate e fanno riferimento a risultati dati per noti.

La possibilità di individuare sulla retta euclidea una struttura algebrica di campo ordinato alla Hilbert è dimostrata in modo efficace e semplice da Stillwell in [20] utilizzando il teorema di Talete che presuppone l'uso dei numeri. La tesi di Stillwell in [20] è esattamente quella di porre l'accento su come con i numeri è tutto più semplice rispetto alla teoria sviluppata da Hilbert. Osserviamo che già in [19] Stillwell aveva scritto che:

Hilbert ha trasformato il nostro punto di vista sui teoremi di Pappo e di Desargues mettendo in evidenza che essi esprimono la struttura algebrica che soggiace alla geometria proiettiva Hilbert deve aggiungere l'assioma di continuità agli assiomi geometrici ma evidentemente vuole mostrare che i numeri reali possono avere una fondazione geometrica.

Quanto detto sopra evidenzia l'importanza di sviluppare una teoria elementare delle proporzioni puramente geometrica che salvi la finalità di fondare i numeri sulla geometria.

5. Definizione dei numeri complessi via geometria sintetica secondo l'idea di Frege e utilizzando l'aritmetica dei segmenti di Hilbert.

Come rilevato in [21] da Vailati, già Euclide sembra voler cercare strade alternative a dimostrazioni che richiedono il ricorso alla teoria delle proporzioni, ad esempio quando fornisce del teorema di Pitagora anche una dimostrazione basata sulla teoria delle equivalenze. Nel Rinascimento, quando ritornò l'interesse per le speculazioni geometriche, ricomparve la tendenza a sostituire la teoria delle proporzioni esposta negli *Elementi* di Euclide con una che fosse di natura più geometrica. In [21] si può trovare un percorso storico delle teorie sviluppate dalla scuola italiana e quella tedesca fino agli inizi del 1900 (in [21] si citano studi di Giordano da Bitonto, Grassmann, Rajola-Pescarini, Hoppe, Biagi). Nello sviluppo di una teoria delle proporzioni indipendente dalla teoria delle equivalenze i teoremi di Pappo e di Desargues giocano un ruolo essenziale.

In [20] Stillwell utilizza il teorema di Talete, e quindi un approccio non puramente geometrico, per giungere a facili e rapide verifiche delle proprietà di campo soddisfatte dall'aritmetica dei segmenti.

In *Nuovo tentativo di fondazione dell'aritmetica* Frege suggerisce di sviluppare una teoria geometrica delle proporzioni attraverso la sua definizione di rapporti identici tra segmenti che esprime proprio il contenuto del teorema di Talete. In Hilbert la definizione di prodotto tra segmenti contiene lo stesso teorema di Talete.

In [1] gli autori propongono un sistema assiomatico di tipo sintetico che porta a sviluppare l'idea di Frege: tutto il piano euclideo nei suoi aspetti affini e metrici è ricondotto a operazioni tra punti che strutturano l'insieme dei punti del piano a campo.

La teoria che si sviluppa in [1] assume come definizione di uguaglianza tra segmenti e angoli quella deducibile dalle classiche costruzioni del trasporto dell'angolo e del segmento (vedi Figure 3 a) e 3 b)), costruzioni consentite dai primi tre postulati degli *Elementi* di Euclide.

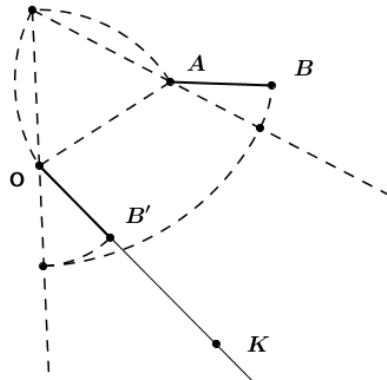


Fig. 3 a): Costruzione Trasporto del segmento

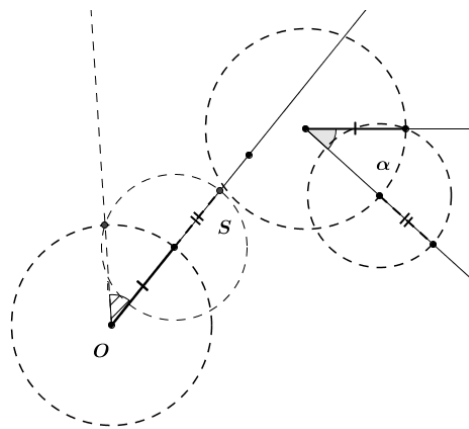


Fig. 3 b): Costruzione Trasporto dell'angolo

Si dà poi la seguente definizione di *proporzione tra punti* del piano rispetto a un polo O (vedi Figura 3):

$$P: P' = {}_O K : K' \Leftrightarrow PP' \parallel KK'$$

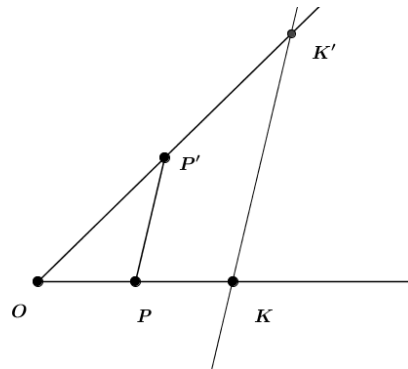


Fig. 4: Configurazione di Talete

Con riferimento alle Figure 5 a) e 5 b) si assumono come assiomi i seguenti risultati deducibili dal Teorema di Pappo e dal Teorema di Desargues.

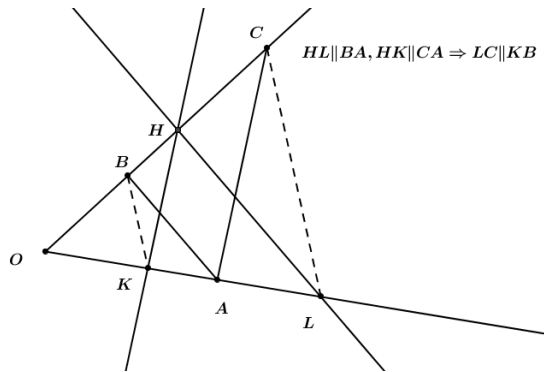


Fig. 5 a): Configurazione Teorema di Pappo

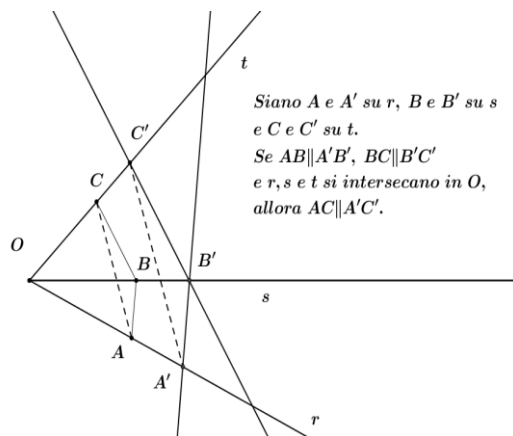


Fig. 5 b): Configurazione Teorema di Desargues

Giuseppina Anatriello

Assioma I (Pappo): Se H e C appartengono alla semiretta OB e K e L appartengono alla semiretta OA , allora vale la seguente implicazione:

$$(A:L =_O B:H, K:A =_O H:C) \Rightarrow K:L =_O B:C.$$

Assioma II (Desargues): Se A' appartiene alla semiretta OA , B' appartiene alla semiretta OB , e C' appartiene alla semiretta OC , allora vale la seguente implicazione:

$$(B:B' =_O C:C', A:A' =_O C:C') \Rightarrow A:A' =_O B:B'.$$

Introdotta la nozione di *modulo* di un punto P su semiretta OU (denotato con $\|P\|$) come il punto d'intersezione della semiretta OU con la circonferenza di centro O passante per P (vedi Figura 6),

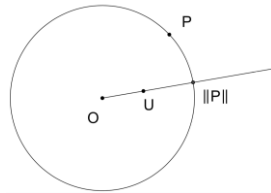


Fig 6: Definizione geometrica di modulo di un punto

si può dare la nozione di proporzionalità tra moduli come segue: siano A, A', B, B' distinti da O , diremo che A, A', B, B' hanno i moduli in proporzione e scriveremo $\|A\| : \|A'\| =_O \|B\| : \|B'\|$ se esistono A_0, A'_0, B_0, B'_0 tali che $\|A\| = \|A_0\|$, $\|A'\| = \|A'_0\|$, $\|B\| = \|B_0\|$, $\|B'\| = \|B'_0\|$, $A_0:A'_0 =_O B_0:B'_0$ (vedi Figura 7).

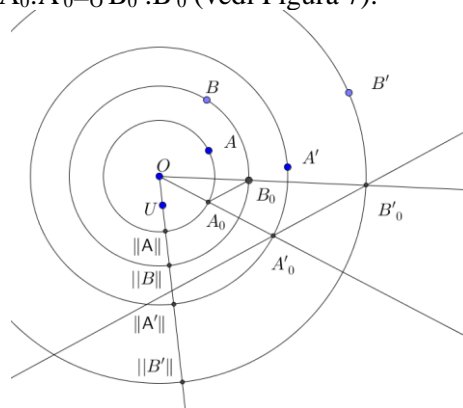


Fig 7: Definizione di proporzionalità tra moduli.

È importante evidenziare che la teoria geometrica delle proporzioni che si è definita può sostituire, laddove interviene, l'utilizzo del Teorema di Talete.

Se si vuole ottenere una nozione equivalente a quella dei rapporti identici di Frege si potrebbe procedere come segue: dato un punto O e i punti P e Q , distinti da O , si può definire *rapporto* di $\|P\|$ e $\|Q\|$, che denoteremo con $\|P\|/_O \|Q\|$, l'insieme delle proporzioni del tipo $\|P\| : \|Q\| =_O P':Q'$.

5.1 Operazioni tra punti come cambi di riferimento

Fissati O e U , punti distinti, per individuare un punto P distinto da O basta considerare il rapporto $\|P\|/{}_O U$ e l'angolo $P\hat{O}U$. Pertanto chiameremo (O, U) riferimento del piano e $\|P\|/{}_O U$ e $P\hat{O}U$ coordinate geometriche di P rispetto a (O, U) .

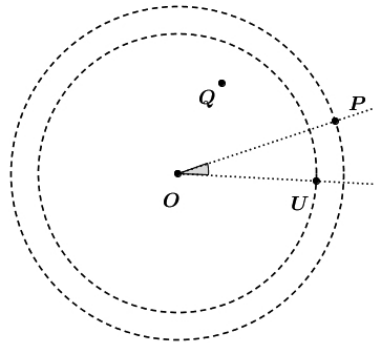


Fig. 8: Coordinate geometriche di P in un riferimento (O, U)

Sia assegnato un piano euclideo riferito a (O, U) . Dati P e Q , definiamo il punto somma $P+Q$ nel seguente modo.

Sia PU' semiretta parallela e concorde con OU e il segmento PU' uguale al segmento OU . Il punto somma $P+Q$ viene definito come il punto che ha nel riferimento (P, U') coordinate geometriche uguali a quelle di Q in (O, U) (con la seguente convenzione: considerati R, S, O' porremo $\|P\|/{}_O \|Q\| = \|R\|/_{O'} \|S\|$ se esistono $\|P\|: \|Q\| = {}_O P': Q'$ e $\|R\|: \|S\| = {}_{O'} R': S'$ tali che i triangoli $P'OQ'$ e $R'O'S'$ sono congruenti essendo P' l'omologo di R' , O quello di O' , Q' quello di S').

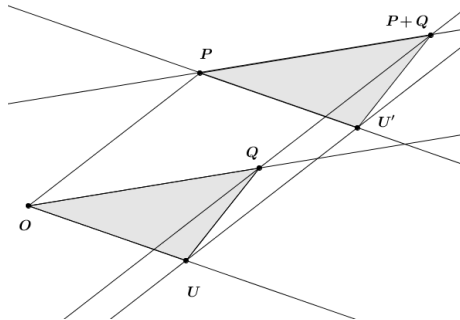


Fig. 9: Somma nel caso O, P, Q sono non allineati

Ovviamente se O, P e Q sono allineati il punto $P+Q$ appartiene alla retta passante per essi, sicché la somma si riduce alla ordinaria somma euclidea.

Se i punti O, P e Q non sono allineati il punto $K=P+Q$, che si ottiene, può essere visto come vertice opposto a O nel parallelogramma avente per vertici ordinati P, O, Q e il triangolo è il traslato $U'PK$ del triangolo UOQ .

Dati P e Q , distinti da O , definiamo il punto prodotto $P \cdot Q$ come il punto che ha in (O, P) le coordinate geometriche uguali a quelle che Q ha (O, U) .

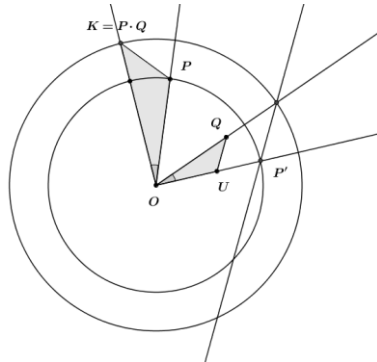


Fig.10: Prodotto nel caso O, P, Q sono non allineati.

Come conseguenza immediata si ottiene l'equazione parametrica della retta. Se con t denotiamo i punti della retta OU , allora i punti $P=t \cdot Q$ sono tutti e soli i punti della retta OQ , e i punti $P=P_0+tQ$ sono tutti e soli i punti della retta passante per P_0 e parallela alla retta OQ .

Come si può desumere dalla Figura 11, il legame tra prodotto e proporzionalità è il seguente:

$$\|A\| : \|B\| = \|C\| : \|D\| \text{ se e solo se } \|A\| \cdot \|D\| = \|B\| \cdot \|C\|,$$

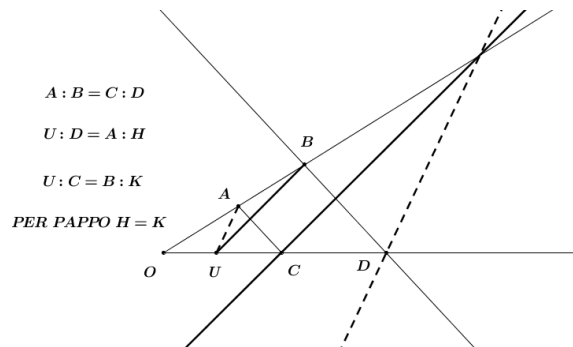


Fig. 11: Legame prodotto e proporzionalità

Il calcolo geometrico sopra introdotto nel piano euclideo a partire da due suoi punti, O e U , individua una struttura di campo nell'insieme dei punti del piano (che chiamiamo campo complesso (O,U)). Ne omettiamo per sintesi la verifica (che si riduce a costruzioni con riga e compasso e all' applicazione degli Assiomi I e II) può essere analoga a quella che Stillwell fa per individuare una struttura di campo su una

On a Geometric Foundation of Mathematics

retta euclidea in [19] (per le proprietà del prodotto e per la proprietà distributiva conviene ragionare separatamente sulle coordinate geometriche).

L'insieme dei punti della retta OU costituisce ovviamente un sottocampo del piano complesso (O,U) . Se tra i punti della retta OU si considera la relazione d'ordine definita ponendo:

$A < B$ se e solo se esiste C diverso da O e appartenente alla semiretta
 OU tale che $A+S=B$,

il campo individuato su OU è ordinato, e l'ordine è completo se si aggiunge l'assioma di Dedekind:

*Se C e D sono insiemi non vuoti di punti della retta OU tali
che la loro unione dia tutti i punti della retta OU e $c \leq d, \forall c \in C, \forall d \in D$
allora esiste un punto k della retta OU tale che: $c \leq k \leq d, \forall c \in C, \forall d \in D$.*

A questo punto la lunghezza di un segmento di estremi A e B può essere definita come $\|A-B\|$ e agevolmente si può dimostrare il Teorema di Pitagora seguendo una classica dimostrazione che utilizza le proporzioni.

Ringraziamenti

Questo lavoro è un approfondimento della comunciazione tenuta dall'autrice al convegno dell'AILA *Educare alla razionalità. In ricordo di Paolo Gentilini* dal 9-11 giugno 2016, a Sestri Levante. Si ringraziano gli organizzatori per l'ospitalità.

Bibliografia

- [1] Anatriello G., Tortoriello F.S., Vincenzi G., *On an assumption of geometric foundation of numbers*. Int. J. Math. Edu. in Sci. and Tech. 2016; 47(3): 395-407.
- [2] Barwise, J, Etchemendy, J, *Visual information and valid reasoning*, In W. Zimmerman S. Cunningham (Eds.), *Visualizingin teaching and learning mathematics* (pp. 9-24). Washington, DC: Mathematical Association of America, (1991).
- [3] Betti R., *L'analisi logica dell'intuizione spaziale, tra apriorismo ed esperienza*. In D. Hilbert, *Fondamenti della geometria. Con i Supplementi di Paul Bernays*. 2009 FrancoAngeli Milano
- [4] Boyer C.B., *Descartes and the geometrization of algebra*, Amer. Math. Monthly (1959)
- [5] Brown J.R., *Philosophy of mathematics: A contemporary introduction to the world of proofs and pictures*. New York: Routledge; 2008.

Giuseppina Anatriello

- [6] Corry L., *The empiricist roots of Hilbert's axiomatic approach*. In V. F. Hendricks, et al. (Eds.) *Proof theory*. Dordrecht: Springer Netherlands; 2000. p.35-54.
- [7] Edwards L, Radford L, Arzarello F. (Eds.), *Gestures and multimodality in the teaching and learning of mathematics*. Special issue of Educational Studies in Mathematics. 2009; 70(2): 91-215.
- [8] Freudenthal, H. *Zur Geschichte der Grundlagen der Geometrie*. Nieuw Archief voor Wiskunde, 4(5), 105-142.
<http://math.unipa.it/~brig/sds/MATERIALI/MATEMATICA/sitofondamenti/Freudenthal%20nuovocarattereago2005.htm>
- [9] Frege G., *Scritti postumi* (a cura di Eva Picardi), (trad Nachgelassene Schriften und Wissenschaftlicher Briefwechsel vol 1. Hamburg: Felix Meiner Verlag; 1969) Bibliopolis, Napoli, 1986.
- [10] Giaquinto M. *Visual thinking in mathematics*. Oxford: Oxford University Press; 2007.
- [11] Giovannini E.N. *Bridging the gap between analytic and synthetic geometry: Hilbert's axiomatic approach*. Synthese. 2016; (193): 31-70.
- [12] Hamami Y, Mumma J. *Prolegomena to a cognitive investigation of Euclidean diagrammatic reasoning*. J Log Lang Inf. 2013; 22(4): 421-448.
- [13] Hilbert D. *Grundlagen der mathematik*. Vol. 2. Berlin: Springer; 1943.
- [14] Kvasz L. *Patterns of change: linguistic innovations in the development of classical mathematics*. Basel: Birkhäuser, 2008.
- [15] Miller N. *Euclid and his twentieth century rivals: diagrams in the logic of Euclidean geometry*. Stanford: CSLI Publications; 2007.
- [16] Petri B., Schappacher, N. *On arithmetization*. In: *The Shaping of Arithmetic after CF Gauss's Disquisitiones Arithmeticae*. Springer Berlin Heidelberg, 2007. p. 343-374.
- [17] Rivera F.D. *Toward a visually-oriented school mathematics curriculum: Research, theory, practice, and issues*. Vol. 49. Springer Science Business Media, 2011
- [18] Rowe, D. *The calm before the storm: Hilbert's early views on foundations*. In V.F. Hendricks, et al. (Eds.). *Proof theory*. Dordrecht: Springer Netherlands; 2000. p.55-93.
- [19] Stillwell J. *Ideal elements in Hilbert's Geometry*. Perspectives on Science 2014; 22(1): 35-55.
- [20] Stillwell J. *The four pillars of geometry*. New York: Springer; 2005.
- [21] Vailati G. *Sulla teoria delle proporzioni* [On the theory of proportions]. In: Enriques E, editor. *Questioni riguardanti le matematiche elementari - raccolte e coordinate da Federigo Enriques*. Vol. I: *Critica dei principii*. Bologna: Zanichelli; 1912 p. 143-191.

Cultural Genocide in International Law (Il Genocidio Culturale nel Diritto Internazionale)

Francesca Cerulli

Scienze politiche indirizzo in studi internazionali
Università di Firenze
francescacerulli@hotmail.it

Received on: 22-05-2017. **Accepted** on: 21-06-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.347

© Francesca Cerulli



Abstract

The aim of this study is to analyze the role assumed by the international law about the protection recognized to the bond among a people and his cultural heritage inside the discipline of a specific crime: the genocide. The existence of the cultural genocide as autonomous crime, in fact, is and has been over the time, as will be seen in the course of the discussion, a highly debated theme in doctrine. Despite in the last years more voices have been raised for its recognition, the prevailing position is that the crime of genocide doesn't constitute if the behaviors that mine the culture of the protected groups are not accompanied by actions of physical or biological aggression. The paper therefore provides a definition of the concept also through the reconstruction of the genesis of its first theorization by the undisputed father of this specific crime Raphael Lemkin.

Keywords: cultural genocide; protected groups; cultural heritage; Lemkin; Genocide Convention

Sunto

Scopo di questo studio è analizzare la posizione assunta dal diritto internazionale circa la tutela che si è ritenuto di dover accordare al legame tra un popolo ed il suo patrimonio culturale nell'ambito della disciplina di

un crimine specifico: il genocidio. La sussistenza del genocidio culturale come fattispecie autonoma, infatti, è ed è stata nel tempo, come si vedrà nel corso della trattazione, un

tema assai dibattuto in dottrina. Nonostante negli ultimi anni più voci si siano levate per il suo riconoscimento, la posizione che si è affermata quale prevalente è quella per cui non possa configurarsi il crimine di genocidio qualora siano perpetrate delle condotte che minano la cultura di uno dei gruppi protetti di cui si intende perseguire la distruzione, prescindendo però da forme di aggressione fisica o biologica nei confronti dei suoi membri. Si cercherà dunque di fornire una definizione del concetto anche attraverso la ricostruzione della genesi della sua prima teorizzazione ad opera del padre indiscusso del crimine, Raphael Lemkin.

Parole chiave: genocidio culturale; gruppi protetti; Lemkin: patrimonio culturale; Convenzione; Genocidio

“È in corso un genocidio culturale”: questa la storica denuncia del Dalai Lama. Era il novembre del 2011 e la massima autorità spirituale buddista intendeva denunciare con queste parole il regime cinese che, mediante l’esercito, assediava i monasteri tibetani. Il religioso poneva così all’attenzione della comunità internazionale le gravi politiche imposte da Pechino a danno della libertà religiosa del Tibet. Suo scopo era anche quello di censurare la colonizzazione dei cinesi di etnia Han, rei di imporre perfino il loro modello di sviluppo con una strategia di occupazione pervasiva e mirante a creare una minaccia concreta per la sopravvivenza del patrimonio culturale locale¹.

La genesi del concetto di genocidio culturale è in realtà assai più risalente. Fu ideato, infatti, da un avvocato ebreo polacco, Raphael Lemkin. Egli concepì tale nozione come una delle tecniche attraverso cui poteva manifestarsi quello che egli definisce, per la prima volta, “genocidio” mediante un’azione devastatrice nei confronti del patrimonio culturale di un popolo.

Nel 1944 nel saggio *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*², vi è la prima attestazione del nuovo termine che si rivelò necessario per descrivere un fenomeno sicuramente antico ma che proprio in quegli anni si era declinato, purtroppo, in forme nuove. L’etimologia del lemma deriva dall’accostamento della parola greca *genos*, traducibile con stirpe, con il suffisso latino *cidium*, da caedere,

¹ BBC NEWS, “Dalai Lama: ‘Cultural genocide’ behind self-immolations”, 7 novembre 2011.

² R. LEMKIN, *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*, Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington D.C., 1944.

ossia uccidere³. La volontaria soppressione di tutte le espressioni della cultura di un gruppo con il fine di distruggere il gruppo stesso si esprime invece attraverso l'accostamento al sostantivo genocidio dell'aggettivo "culturale".

Quanto al genocidio si sottolinea come la definizione fornita dal giurista polacco nel 1944 non si discosta poi molto da quella che troverà spazio nella Convenzione del 1948. Se, infatti, la prima esplicazione nel testo di Lemkin è: "*By genocide we mean the destruction of a nation or of an ethnic group*"⁴, subito, però, l'autore ebbe a precisare che il genocidio non si realizza necessariamente attraverso la distruzione immediata del gruppo, ipotesi valida solo nel caso in cui esso venga posto in essere mediante l'uccisione di massa di tutti i suoi membri. Il genocidio è, pertanto, da intendersi come: "*a coordinated plan of different actions aiming at the destruction of essential foundation of the life of national groups, with the aim of annihilating the groups themselves*"⁵. Dunque nella concezione originaria di Lemkin era già presente quello che, sin dalla Convenzione del 1948, rappresenta uno degli elementi essenziali del genocidio: il dolo specifico. È necessario che le condotte genocidarie siano poste in essere con la volontà di distruggere il gruppo. Il giurista, inoltre, mise in evidenza come il crimine in discorso possa essere perpetrato esclusivamente nei confronti di un gruppo e come le azioni che lo sostanziano, pur se dirette contro singoli individui, in realtà mirino a colpirli solo in quanto membri del gruppo stesso⁶.

Il genocidio culturale dunque può essere definito come un processo capace di determinare la soppressione di particolari gruppi etnici, attraverso una distruzione mirata della cultura degli stessi e attraverso un'assimilazione coercitiva del loro sistema identitario originario all'interno della cultura del gruppo egemone. Dunque, sulla scorta delle riflessioni fin qui proposte, risulta chiaro come tale fenomeno possa verificarsi in concorso con altre fattispecie genocidarie o rappresentare una tappa verso il genocidio stesso.

Ampio e controverso è il dibattito che interessa la stretta connessione sussistente fra genocidio e genocidio culturale. Da una parte infatti vi sono studiosi, primo fra tutti il professor Larry May il quale sostiene che, sebbene possa apparire questione assai complicata ritenere la distruzione di un gruppo, perpetrata senza l'uccisione intenzionale di membri dello stesso, quale crimine rilevante ai fini del diritto internazionale, sia necessario propendere per un'interpretazione lata del genocidio, configurando anche la sua esclusiva dimensione culturale un reato ai danni della comunità globale e che, come tale,

³ Ivi, p. 79.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ "Genocide is directed against the national group as an entity, and the actions involved are directed against individuals, not in their individual capacity, but as members of the national group.", ibidem.

merita di essere sanzionato in qualsivoglia organizzazione societaria⁷. Di diverso avviso l'accademico e giurista canadese William Schabas che afferma invece sia corretto parlare di genocidio solo in termini fisici e biologici⁸. Quest'ultimo sviluppa dunque un'interpretazione che si rivela pienamente aderente alla Convenzione del 1948: la consumazione del crimine genocidario si ha solo in presenza di un evento eliminazionista nei confronti di una comunità protetta o di misure atte a impedire nuove nascite. Il docente canadese è portavoce della tesi, abbracciata da una pluralità di studiosi, secondo la quale il genocidio culturale è da considerarsi piuttosto un fenomeno che ricade nel terreno delle delicate questioni afferenti i diritti umani. Vi è di più: Schabas è anche l'ideatore del termine culturicidio atto a spogliare il genocidio culturale da ogni riferimento, anche meramente lessicale, al concetto di genocidio stesso. Elisa Nović nel suo saggio, a questo proposito, correttamente rileva come *"the cultural dimension is also apparent at the level of the consequences of genocide, in respect of the idea that the destruction of a group implies the destruction of a related culture. As such, the destruction of the socio-cultural fabric has been often quoted as one of the harms of genocide, beyond the death of the group members"*⁹.

Risulta doveroso, dopo questo tentativo di definire il concetto di genocidio culturale, fare ritorno a Lemkin, il giurista polacco che, per primo, conìò il termine indicante il "crimine dei crimini"¹⁰. È stato spesso dibattuto se, nelle pagine del suo saggio del 1944 *Axis Rule in Occupied Europe*, l'autore sostenga anche la necessità di riconoscere l'esistenza di forme di genocidio culturale che mirino alla distruzione di gruppi protetti prescindendo, però, da atti di aggressione fisica nei confronti dei loro membri. Stante la definizione di genocidio fornita nel testo: *"the destruction of a nation or of an ethnic group"* e ancora *"a coordinated plan of different actions aiming at the destruction of essential foundation of the life of national groups, with the aim of annihilating*

⁷ Questa posizione è espressa da E. NOVIĆ, *The Concept of Cultural Genocide, An International Law Perspective*, Oxford University Press, 2016, p. 8.

⁸ W. A. SCHABAS, *Genocide in International Law, The Crime of Crimes*, Cambridge University Press, 2009, p. 30.

⁹ E. NOVIĆ, *The Concept of Cultural Genocide, An International Law Perspective*, Oxford University Press, 2016, p. 9. A tale manuale ed in particolare alle pp. 1-17 si rimanda per una più estesa trattazione del concetto di genocidio culturale.

¹⁰ Dal titolo del volume di W.A. SCHABAS, *Genocide in International Law, The Crime of Crimes*, Cambridge University Press, 2009.

the groups themselves”¹¹, la volontà dell’autore di rimarcare nettamente la differenza di significato tra il lemma da egli stesso coniato e quello di “*denationalization*” parrebbe piuttosto suffragare la tesi opposta. Infatti il discrimine tra genocidio e denazionalizzazione, che del primo rappresenta solo la fase iniziale di distruzione del “national pattern” del gruppo oppresso, cui deve seguire l’imposizione dell’identità culturale degli oppressori, è dato, secondo Lemkin, in primo luogo proprio dal fatto che tale fenomeno non implica necessariamente la distruzione della struttura biologica del gruppo considerato, potendo perfino ridursi a indicare la semplice privazione della cittadinanza¹². Pertanto gli obiettivi di disintegrazione delle istituzioni sociali e politiche, della cultura e della lingua del gruppo nazionale, che pure nell’incipit del capitolo IX di *Axis Rule* sono considerati tra le prime finalità perseguite da chi pone in essere una condotta genocidaria, non possono che essere considerati prodromi dell’eliminazione fisica di almeno una parte dei membri del gruppo, in assenza della quale non sarebbe corretto parlare di etnocidio¹³.

Nella stessa accezione va considerata la distinzione operata dall’autore tra genocidio e “germanizzazione”. Quest’ultima è un fenomeno che senza dubbio comporta l’imposizione del modello nazionale tedesco sui popoli controllati dalla Germania e pertanto ha a che fare con gli aspetti culturali, sociali ed economici che pure sono parte integrante del genocidio ma dello stesso non considera l’elemento peculiare: “*the biological aspect, such as causing the physical decline and even destruction of the population involved*”¹⁴.

Si può dunque senz’altro concordare con Leotta, quando questi afferma che dalla lettura di *Axis Rule* emerge che per Lemkin, “[...] laddove si realizza un attacco al gruppo protetto sul piano fisico, sia inevitabilmente compromessa anche l’identità culturale di tale gruppo e che, quindi, il genocidio culturale acquista rilevanza se congiunto al genocidio fisico”¹⁵. Allo stesso modo, analizzando l’opera considerata, Dirk Moses ritiene che la definizione ivi

¹¹ R. LEMKIN, *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*, Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington D.C., 1944, p. 79.

¹² “The author believes that this word [la denazionalizzazione] is inadequate because: it does not connote the destruction of the biological structure; [...] it does not connote the imposition of the national pattern of the oppressor; and denationalization is used by some authors to mean only deprivation of citizenship”, *ivi*, pp. 79-80.

¹³ In *Axis Rules* (p. 79 in nota) Lemkin ammette l’uso del termine etnocidio come sinonimo di genocidio.

¹⁴ *Ivi*, p. 80.

¹⁵ C. D. LEOTTA, *Il genocidio nel diritto penale internazionale*, G. Giappichelli editore, Torino, 2013, pp. 76-82.

fornita del termine genocidio non possa essere ridotta, né essere considerata sinonimo di “*forced assimilation of the conquered people*”¹⁶. Con ciò non si intende sottostimare la rilevanza che la dimensione culturale assume negli scritti del giurista polacco, ma solo evidenziare come essa venga considerata indissolubilmente legata agli attacchi alla struttura biologica e fisica dei membri del gruppo vittima di pratiche genocidarie. Non a caso Moses nel suo saggio, a sostegno di tale tesi, fa riferimento anche a *Memorandum on the Genocide Convention* in cui Lemkin evidenzia come: “*Physical and biological genocide are always preceded by cultural genocide or by an attack on the symbols of the group...*”¹⁷. Ad esempio è innegabile che i nazisti abbiano accompagnato e fatto precedere in molti casi alle uccisioni di massa, volte allo sterminio dei gruppi “*indesiderati*”¹⁸, atti di violenza contro i simboli identitari, religiosi e non, degli stessi, contro il loro patrimonio culturale, contro le loro istituzioni di formazione, le loro produzioni artistiche e letterarie. Si può pertanto concludere con Moses affermando che nella concezione di Lemkin il genocidio “*affected all aspects of group life*”¹⁹, a partire da quelli afferenti all’identità culturale di un popolo.

Non a caso, nella sezione che il giurista polacco dedica in *Axis Rule* alle tecniche di genocidio attuate dai nazisti nei territori occupati, ben sei su otto non riguardano forme di eliminazione fisica in senso stretto ma si estrinsecano in campi diversi: politico, sociale, economico, religioso, morale e culturale²⁰. In particolare le cosiddette “*cultural techniques*” prevedono il divieto di uso della propria lingua imposto nelle scuole alle popolazioni dei territori occupati. Così, ad esempio, si ricorda come in Lussemburgo non solo fosse stato proibito l’insegnamento del francese nelle scuole primarie, ma come fosse perfino previsto che maestri tedeschi impartissero lezioni in accordo ai principi del nazional socialismo. Similmente in Polonia per evitare il rinsaldarsi dei sentimenti nazionalistici si vietavano le lezioni incentrate sulle arti liberali, dato che gli istituti professionali provvedevano di per sé a raggiungere l’obiettivo primario cui la formazione dei giovani polacchi doveva essere tesa,

¹⁶ A. D. MOSES, Raphael Lemkin, Culture and the Concept of Genocide, in *The Oxford Handbook of Genocide Studies* a cura di D. BLOXHAM e A. D. MOSES, Oxford University Press, Oxford, 2010, p. 33.

¹⁷ R. LEMKIN, Memorandum on the Genocide Convention, AHJS, P-154, Box 6, Folder 5, come citato in *Empire, Colony, Genocide: Conquest, Occupation, and Subaltern Resistance in World History*, a cura di A. D. Moses, Berghahan Books, 2008, p. 45.

¹⁸ R. LEMKIN, Raphael Lemkin’s Thought on Nazi Genocide: Not Guilty?, ed. Steven L. Jacobs, Lewiston, NY, 1990, p. 299.

¹⁹ A. D. MOSES, Raphael Lemkin, Culture and the Concept of Genocide, in *The Oxford Handbook of Genocide Studies*, cit., p. 34.

²⁰ R. LEMKIN, *Axis Rule*, cit., pp. 82-90.

ossia la loro trasformazione in operai per le industrie tedesche. Tutto ciò era inoltre accompagnato dalla distruzione di monumenti nazionali, di opere d'arte, biblioteche e musei²¹.

Se da un lato è lecito concludere che Lemkin -almeno in quest'opera, a differenza che nella successiva redazione dei progetti di Convenzione - tenda a escludere il genocidio culturale come fattispecie autonoma, non mancano autori favorevoli a un'interpretazione differente. Ad esempio Bartolomè Clavero, prendendo le mosse dalla definizione di genocidio fornita nel in *Axis Rule*²², ritiene che il termine stia a indicare “*the disappearance of human groups as such, even when their members survive*”²³. Pertanto l'uccisione dei membri del gruppo sarebbe soltanto una tra le tante possibili finalità perseguite dal piano coordinato di azioni volte all'annientamento dello stesso: “*What characterizes genocide, murderous or not, is the final targeting of the group itself*”²⁴. Dunque se le azioni criminose sono rivolte, perché si possa parlare di genocidio, contro individui non in quanto tali ma in quanto membri del gruppo nazionale considerato come un'entità, come più volte sottolineato in *Axis Rule*, e se il fattore criminale risiede nell'intento stesso di distruzione del gruppo, per Clavero possono esserci forme di genocidio che non richiedono l'eliminazione fisica di alcun componente della collettività considerata e quindi il genocidio culturale sarebbe pienamente rispondente alla definizione del crimine fornita da Lemkin in *Axis Rule*.

La dicotomia e al tempo stesso la profonda interrelazione tra dimensione culturale e fisico-biologica del genocidio, che è possibile notare in *Axis Rules*, appare costitutiva, in realtà, della visione di Lemkin già a partire dal 1933. Come egli stesso sosterrà in un articolo pubblicato nel 1946²⁵, nel documento “*Les actes constituant un danger général (interétatique) considérés comme délites de droit des gens*”²⁶, presentato alla Quinta Conferenza internazionale

²¹ Ivi, pp. 84, 85.

²² “... a coordinated plan of different actions aiming at the destruction of essential foundation of the life of national groups, with the aim of annihilating the group themselves.”, ivi, p. 79.

²³ B. CLAVERO, *Genocide or Ethnocide, 1993-2007*, Giuffrè Editore, Milano, 2008, p. 31.

²⁴ Ivi, p. 32.

²⁵ R. LEMKIN, *Genocide*, in *American Scholar*, volume 15, numero 2, 1946.

“In 1933, at the Fifth International Conference for the Unification of Criminal Law (under the auspices of the Fifth Committee of the League of Nations) the author of the present article introduced a proposal providing for this type of jurisdiction for acts of persecution amounting to what is now called genocide. Unfortunately, at that time, his proposal was not adopted.”

²⁶ R. LEMKIN, *Les actes constituant un danger général (interétatique) considérés comme délites de droit des gens*.

per l'unificazione del Diritto penale di Madrid, tra le nuove fattispecie che si ritiene debbano integrare il catalogo dei *delicta juris gentium*, i cosiddetti atti di barbarie e vandalismo anticipano, almeno in parte, quella che sarà la successiva definizione di genocidio fornita dall'autore. Infatti dalla lettura dei primi due articoli del progetto del testo legislativo proposto da Lemkin emerge chiaramente che entrambi i crimini, per poter sussistere, richiedono che il loro autore sia mosso dall'odio nei confronti di una collettività razziale, sociale o religiosa e dall'obiettivo del suo sterminio²⁷. Se dunque gli atti di barbarie consistono in qualunque attacco alla vita, all'integrità fisica, alla dignità, alla libertà di individui colpiti in quanto membri di un gruppo di cui si anela la distruzione, negli atti di vandalismo "*la lutte contre une collectivité peut s'exprimer par une destruction organisée et systématique des oeuvres d'art et de culture*"²⁸ del gruppo stesso. La sensibilità per questo tema appare dunque profondamente radicata nel pensiero di Lemkin il quale sostiene che gli atti di vandalismo non possano che essere perseguiti come *delicta juris gentium*: colpire la cultura di una collettività significa, infatti, infliggere una perdita incalcolabile al patrimonio culturale dell'umanità intera che ne risulterà irrimediabilmente impoverito. William Schabas evidenzia come per Lemkin "*the cultural objects in question belonged to humanity as a whole, and consequently humanity has an interest in their protection*"²⁹. Pertanto la comunità internazionale non può rimanere indifferente di fronte a condotte di questo tipo che, parafrasando le parole dell'autore, scuotono la coscienza del genere umano destando timori per l'avvenire.

Espletato questo excursus ai fini del nostro ragionamento appare utile approfondire ed effettuare una ricostruzione delle vicende che hanno condizionato l'evoluzione del genocidio culturale, nonché dei tentativi di riconoscimento dello stesso fino a pervenire alla sua definitiva espunzione dal testo finale della Convenzione del 1948.

²⁷ "Art. 1) Quiconque, par haine à l'égard d'une collectivité de race, de confession ou sociale, ou bien en vue de l'extermination de celle-ci, entreprend une action punissable contre la vie, l'intégrité corporelle, la liberté, la dignité ou l'existence économique d'une personne appartenant à une telle collectivité, est passible, pour délit de barbarie d'une peine de . . . , à moins que son action ne soit prévue dans une disposition plus sévère de Code respectif. [...]"

Art 2) Quiconque, soit par haine contre une collectivité de race, de confession ou sociale, soit en vue de l'extermination de celle-ci, détruit ses oeuvres culturelles ou artistiques, est passible, pour délit de vandalisme, d'une peine de . . . , à moins que son action ne soit prévue dans une disposition plus sévère du Code respectif.", *ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ W.A. SCHABAS, *Genocide in International Law*, Cambridge University Press, 2009, p.30.

Il percorso che condurrà alla stesura della Convenzione per la prevenzione e la repressione del crimine di genocidio prende le mosse dalla Risoluzione n. 96 (I) approvata dall'Assemblea Generale l'11 dicembre del 1946. Quest'ultima sembra preconizzare la sorte avversa al genocidio culturale che non troverà mai pieno riconoscimento nel diritto internazionale come fattispecie autonoma. Infatti la definizione, non ancora normativa, di genocidio ivi fornita è la seguente: *“a denial of the right of existence of entire human groups, as homicide is the denial of the right to live of individual human beings”*³⁰. Il parallelismo operato tra genocidio e omicidio mette ben in evidenza la priorità di definire la dimensione fisica di tale condotta. Infatti se nel testo della Risoluzione si riconosce che il genocidio generi gravi perdite all'umanità che si vede privata della cultura e di tutti i contributi che il gruppo vittima avrebbe potuto offrire³¹, di certo nello stesso si esclude, come rileva anche William Schabas, che la distruzione della cultura in assenza di violenza contro gli individui possa configurarsi come crimine di genocidio³².

Molto più vicino alla concezione originaria di Lemkin era stato invece il precedente progetto di protocollo presentato nel novembre dello stesso anno dall'Arabia Saudita, che, all'articolo 1, nel tentare di fornire una definizione normativa del crimine e delle condotte che poste in essere lo perfezionano enumera, accanto alle uccisioni di massa e all'intenzionale privazione delle necessità elementari per la tutela della salute e della vita, la distruzione pianificata delle strutture politiche, sociali ed economiche, la sistematica degradazione morale di un gruppo e, infine, atti di terrorismo perpetrati con lo scopo di creare pericolo e allarme e con l'intento di causare la disintegrazione politica, sociale, morale o economica della collettività vittima³³.

L'adozione della Risoluzione 96 (I), invece, rende manifesto che da quel momento in poi *“any international consensus on the scope of genocide would be considerably more narrow”*³⁴. Essa infatti consente il raggiungimento di importanti traguardi, come l'affermarsi della convinzione di considerare il

³⁰ General Assembly, Resolution, 96 (1), in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, London, 2008, p. 34.

³¹ *“...results in great losses to humanity in the form of cultural and other contributions represented by these human groups”*, ibidem.

³² W.A. SCHABAS, *Genocide in International Law, The Crime of Crimes*, University Press, Cambridge, 2009, p. 173.

³³ Draft protocol for the prevention and punishment of the crime of genocide, proposed by the delegation of Saudi Arabia, UN Doc. A/C.6/86, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 7.

³⁴ W.A. SCHABAS, *Genocide in International Law, The Crime of Crimes*, University Press, Cambridge, 2009, p. 173.

genocidio come “*crime under international law*” o ancora il venir meno della necessità della sussistenza di un nesso con i conflitti armati affinché tale crimine sia perseguibile ma, al tempo stesso, evidenzia come il genocidio culturale non sia considerato configurabile autonomamente e gli attacchi alla cultura di un gruppo, scissi da atti di violenza fisica, non trovino molti stati disposti a ergersi a loro paladini nell’arena internazionale.

Nei mesi successivi il Segretariato Generale, cui il Consiglio Economico e Sociale, sulla base del compito affidatogli dalla Risoluzione 96(I), aveva demandato l’incarico di redigere un articolato, si dedica alla stesura di un progetto di Convenzione, corredato da un esteso commento, che viene licenziato nel giugno 1947³⁵. Dall’analisi dei lavori preparatori emerge che, ancora una volta proprio in merito all’inclusione del genocidio culturale, si consumano degli accesi dibattiti tra i tre autorevoli giuristi cui viene richiesto di partecipare all’elaborazione del testo: accanto a Lemkin, Henri Donnedieu de Vabres e Vespasian Pella. Questi ultimi, infatti, ritengono che ciò rappresenterebbe “*an undue extension of the notion of genocide and amounted to reconstituting the former protection of minorities - which was based on other conceptions- under cover of the term genocide*”³⁶. Al contrario il docente polacco sostiene con forza la tesi secondo cui non ci sarebbe ragione alcuna per non includere gli atti che si possono considerare integranti la fattispecie di genocidio culturale nel crimine internazionale di genocidio. A suo avviso, infatti, il diritto all’esistenza di ogni gruppo protetto è intimamente connesso anche con il contributo con cui ognuno di loro arricchisce il patrimonio culturale dell’umanità intera. Proprio per questo conclude che un’eventuale distruzione della diversità culturale porterebbe con sé conseguenze non meno gravi di quelle che potrebbero derivare dalla distruzione fisica delle nazioni. Tuttavia viene sottolineato come il crimine di genocidio culturale non debba essere confuso con dei semplici tentativi di assimilazione forzata, consistendo piuttosto in “*a policy which by drastic methods aims at the rapid and complete disappearance of the cultural, moral and religious life of a group of human beings*”³⁷. Infatti si ritiene che un gruppo, una volta privato con la forza delle proprie caratteristiche culturali e identitarie, smetterà di sussistere in quanto tale.

Nel corso dei lavori la posizione lemkiniana riesce ad affermarsi come prevalente e nel primo articolo della versione definitiva del progetto di Convenzione elaborato dal Segretario Generale nel paragrafo 2, in cui è

³⁵ Draft Convention on the Crime of Genocide prepared by the Secretary-General of the United Nations, 26 June 1947, UN Doc E/447 in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 214 e seguenti.

³⁶ Ivi, p. 234.

³⁷ Ivi, p. 235.

elencato il catalogo degli atti tipici, al punto 3, dopo il genocidio fisico e quello biologico, trova spazio anche il genocidio culturale³⁸. L'unico aspetto che vede concordi i tre studiosi riguarda la previsione del trasferimento forzato dei bambini presso un'altra collettività che unanimemente viene riconosciuta come una condotta atta a generare, in un breve lasso di tempo, la scomparsa del gruppo vittima e del suo bagaglio culturale di cui viene nei fatti impedita la trasmissione e che pertanto è ritenuta meritevole di espressa menzione in una Convenzione sul Genocidio. Nel progetto trova poi tutela anche il sistematico esilio dei rappresentanti della cultura del gruppo (insegnanti, scrittori, artisti...), che si vedrebbe ridotto, orfano di coloro che sostengono l'identità che gli è propria, a una massa amorfa e priva di difesa³⁹. Infine, vengono ritenute capaci di minare l'esistenza del gruppo anche le misure volte alla proibizione dell'uso della lingua nazionale, la distruzione sistematica dei libri e delle pubblicazioni dei suoi membri, dato che una collettività condannata esclusivamente all'oralità nella trasmissione dei propri contenuti e contributi, è destinata inevitabilmente a morire, e infine quella dei monumenti storici e religiosi o la loro conversione a usi alternativi.

Non si fanno attendere le reazioni contrarie di singoli stati, soprattutto di USA e Francia che, propensi ad allontanare lo spettro del genocidio culturale che avrebbe potuto inchiodarli alle proprie responsabilità, adducono come motivazione per escluderne il riconoscimento la stretta connessione con la questione della tutela delle minoranze, nonché il rischio di dar luogo a casi di interferenze politiche negli affari domestici degli Stati⁴⁰. Su posizioni diametralmente opposte si trova l'Unione Sovietica che, addirittura, arriva a coniare l'espressione genocidio "nazionale-culturale" ritenendo che "*the*

³⁸ "3. Destroying the specific characteristics of the group by: (a) forced transfer of children to another human group; or (b) forced and systematic exile of individuals representing the culture of a group; or (c) prohibition of the use of the national language even in private intercourse; or (d) systematic destruction of books printed in the national language or of religious works or prohibition of new publications; or (e) systematic destruction of historical or religious monuments or their diversion to alien uses, destruction or dispersion of documents and objects of historical, artistic, or religious value and of objects used in religious worship.", *ivi*, p. 229.

³⁹ *Ivi*, p. 235.

⁴⁰ Prevention and Punishment of Genocide, Comments by Governments on the Draft Convention prepared by the Secretariat, Communications from Non-governmental Organization 30 January 1948, UN Doc. E/623, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 563.

*concept of genocide must also cover measures and actions aimed against the use of the national language or against national culture*⁴¹.

Il Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite istituisce poi un Comitato ad hoc (cui prendono parte Cina, Francia, Libano, Polonia, Unione Sovietica, Stati Uniti e Venezuela) nel marzo del 1948 con il compito di redigere un secondo progetto di Convenzione, in cui ancora una volta si ammette il riconoscimento della repressione del genocidio culturale, nonostante l'opposizione statunitense. Nel corso dei lavori, più volte, il capo della delegazione americana John Maktos si scaglia contro tale fattispecie giungendo a dichiarare: *"the decision to make genocide a new international crime was extremely serious, and the United States believed that the crime should be limited to barbarous acts committed against individuals, which, in the eyes of the public, constituted the basic concept of genocide"*⁴². Sempre su sua iniziativa e con il supporto francese, la Commissione approva, nonostante la contrarietà dell'URSS, la proposta di collocare il genocidio culturale in un articolo a se stante, consentendo eventualmente ai diversi governi di poter esprimere delle riserve circa quel particolare punto della Convenzione⁴³.

L'opposizione di Francia e Stati Uniti, convinti assertori della necessità di ricomprendere le condotte caratterizzanti il genocidio culturale in documenti appositi, volti alla tutela dei diritti delle minoranze specialmente in tempo di conflitti armati⁴⁴, è contrastata da URSS, Libano e Venezuela. In particolar modo è la delegazione di quest'ultimo Paese a evidenziare come la disintegrazione del patrimonio culturale possa comportare la distruzione di un gruppo umano indipendentemente dalla sopravvivenza dei suoi componenti. Lo sterminio fisico di individui, dunque, non rappresenta la sola possibile forma di genocidio e non deve essere considerata condizione indispensabile

⁴¹ Ad Hoc Committee on Genocide, Basic principles of a Convention on Genocide, Submitted by Delegation of the Union of Soviet Socialist Republics on 5 April 1948, UN Doc. E/AC.25/7, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), ivi, p. 697.

⁴² Ad Hoc Committee on Genocide, Summary Record of the Fourteenth Meeting, Lake Success, New York, Wednesday, 21 April 1948, UN Doc. E/AC.25/SR.14, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 890.

⁴³ Ad Hoc Committee on Genocide, Summary Record of the Tenth Meeting, Lake Success, New York, Thursday, 16 April 1948, UN Doc E/AC.25/SR.10, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 842.

⁴⁴ Ad Hoc Committee on Genocide, Summary Record of the Fourteenth Meeting, Lake Success, New York, Wednesday, 21 April 1948, UN Doc E/AC.25/SR.14, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.) p. 889.

perché si configuri il crimine stesso⁴⁵. Alla fine dei dibattiti questa appare essere la posizione maggioritaria e così, come formula compromissoria, si decide di inserire in un articolo separato del progetto, il terzo, la previsione che nella Convenzione il genocidio avrebbe dovuto ricomprendere ogni atto posto in essere con l'intento di distruggere la lingua, la religione o la cultura di un gruppo nazionale, razziale o religioso. A titolo esemplificativo vengono citate la proibizione dell'uso della lingua nazionale nei rapporti quotidiani e nelle scuole, così come la circolazione di pubblicazioni nella lingua del gruppo e la distruzione di biblioteche, musei, scuole, monumenti storici, luoghi di culto e altre istituzioni culturali⁴⁶.

Quando però i lavori ritornano al vaglio dell'Assemblea Generale dell'ONU, tale decisione viene rovesciata dalla Sesta Commissione. Che tale fosse la volontà di molti Stati appare già evidente quando, nel corso delle discussioni circa l'articolo 2, la Grecia, con il plauso statunitense, propone di inserire il "trasferimento forzato di bambini dal gruppo protetto", ricompreso, come si è visto, nel primo progetto di Convenzione tra gli atti caratterizzanti il genocidio culturale, nella disposizione relativa a quello fisico e biologico⁴⁷. Sorprendentemente pochi furono gli Stati che nel corso dei dibattiti mossero le

⁴⁵“The cultural bond was one of the most important factors among those which united a national group, and that was so true that it was possible to wipe out a human group, as such, by destroying its cultural heritage, while allowing the individual members of the group to survive.”, in Ad Hoc Committee on Genocide, Summary Record of the Fifth Meeting, Lake Success, New York, Tuesday, 8 April 1948, UN Doc E/AC.25/SR.5, *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 727.

⁴⁶“In this Convention genocide also means any deliberate act committed with the intent to destroy the language, religion, or culture of a national, racial or religious group on grounds of the national or racial origin or the religious belief of its members such as:

1. Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group;

2. Destroying, or preventing the use of libraries, museums, schools, historical monuments, place of worship or other cultural institutions and objects of the groups.”, Second Draft Genocide Convention, Prepared by the Ad Hoc Committee of the Economic and Social Council, meeting between April 5, 1948 and May 10, 1948, UN Doc. E/AC.25/SR.1.

⁴⁷ Eighty-first Meeting, Held at the Palais de Chaillot, Paris, on Friday, 22 October 1948, Continuation of the consideration of the draft convention on genocide, UN Doc. A/C.6/SR.82, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 1492, come citato anche da E. NOVIĆ in *The cultural genocide* (cit.), p. 27.

proprie critiche a quest'emendamento; solo il Belgio e l'Olanda si dimostrarono riluttanti, dato che tale condotta "*did not necessarily mean the physical destruction of a group*"⁴⁸. Come evidenziato, infatti, da Elisa Nović, ammettendo apertamente la natura culturale di tali atti, si temeva sarebbe poi stato difficile tracciare un limite legittimo tra quegli atti aventi a che fare con la cultura ritenuti abbastanza odiosi da essere inclusi nella Convenzione e quelli che non lo erano⁴⁹.

Giunto il momento di revisionare l'articolo 3, si fa palese la volontà di espungere dal testo la definizione normativa di genocidio culturale, ritenendosi tale campo afferente ai diritti delle minoranze e pertanto suscettibile di una trattazione più organica ed estesa da parte della Dichiarazione universale dei diritti umani, oggetto di contemporaneo esame da parte di un differente Comitato. Ciò spinge, ad esempio, la delegazione francese a palesare un suo eventuale voto contrario circa l'inclusione di tale articolo: "*not on principle but because it feared that the aim would not be achieved and that its wider and more comprehensive conception of cultural genocide would thus be compromised*"⁵⁰. Molti Stati, consapevoli dei problemi cui sarebbero andati incontro a causa delle proprie politiche verso le minoranze interne, soprattutto nei riguardi dei popoli indigeni, si muovono sulla stessa linea. Ad esempio, il Brasile sottolinea come il genocidio culturale potrebbe essere utilizzato dalle minoranze come scusa per opporsi a "perfettamente normali" politiche di assimilazione⁵¹. O ancora la Nuova Zelanda evidenzia come le stesse Nazioni Unite rischierebbero di essere accusate di genocidio culturale perché il Trusteeship Council aveva dichiarato che le esistenti strutture tribali rappresentavano un ostacolo per il progresso politico e sociale degli indigeni⁵². Similmente gli Archivi Nazionali del Canada hanno rivelato come anche la delegazione nazionale fosse stata incaricata di sostenere ogni iniziativa volta alla cancellazione dell'articolo 3 e di ogni riferimento al genocidio culturale e, se tali iniziative non avessero avuto successo, avrebbe dovuto votare contro lo

⁴⁸ Ibidem, p. 1495.

⁴⁹ E. NOVIĆ, *The Concept of Cultural Genocide, An International Law Perspective*, Oxford University Press, 2016, p. 27.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Hundred and Thirty-Third Meeting, Held at the Palais de Chaillot, Paris, on Thursday, 2 December 1948, Un Doc. A/C.6/SR.133, in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), p. 1929.

⁵² Un Doc. A/C.6/SR.83, come citato in W.A. SCHABAS, *Genocide in International Law, The Crime of Crimes*, University Press, Cambridge, 2009, p. 212 e in *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, a cura di H. ABTAHI e P. WEBB, (cit.), pp. 1499-1519.

stesso e, se necessario, contro l'intera Convenzione⁵³. In un rapporto elaborato al termine dei dibattiti, sono gli stessi delegati canadesi, infatti, ad affermare che “*according to instructions from External Affairs, the Canadian delegate had only one important task, namely to eliminate the concept of cultural genocide from the Convention*”⁵⁴.

Alla fine, dunque, nella versione definitiva della Convenzione per la prevenzione e la repressione del crimine di Genocidio, adottata dall'Assemblea Generale il 9 dicembre del 1948, l'articolo 2 esaurisce la definizione del crimine elencando, dopo la *mens rea*, cinque atti la commissione dei quali, ravvisa l'elemento oggettivo del crimine, l'*actus reus*. Tra questi il trasferimento forzato di fanciulli da un gruppo all'altro è tutto ciò che resta dell'ipotesi del genocidio culturale. In tal modo si sottintende che tale condotta realizzi una lesione dell'identità culturale e della stessa capacità di sopravvivenza del gruppo senza che venga fatto ricorso alla distruzione fisica dei componenti.

Se per Schabas non si trattò di un rifiuto della tesi di Lemkin per cui un gruppo può essere distrutto anche mediante attacchi all'economia, alla cultura e alle istituzioni politiche, quanto piuttosto “*a case of the world not being ready for such innovative proposal in a binding treaty*”⁵⁵, tuttavia non si può ignorare il fatto che i principali oppositori del genocidio culturale fossero Stati Uniti, Francia e Canada, tre stati che, per assicurarsi la conquista di territori già abitati da altre popolazioni, avevano dato luogo a forme di colonizzazione che verosimilmente avevano incluso atti di genocidio culturale. Pertanto, si può concludere che in realtà il testo della Convenzione fosse stato modellato in parte dall'intenzione dei suoi stessi estensori di non criminalizzare i propri comportamenti⁵⁶.

Negli ultimi decenni l'inefficacia legale del genocidio culturale non ha impedito però che soprattutto tra i popoli indigeni si facesse largo l'idea che proprio questa parola fosse quella maggiormente adatta a descrivere la propria

⁵³ “Commentary for the Use of the Canadian Delegation”, NAC RG 25, Vol. 3699, File 5475-DG-3-40-2, come citato in nota da J. CAREY e W. V. DUNLAP, *International Humanitarian Law: Origins*, Transnational Publishers Inc., 2003, NY, p. 263.

⁵⁴ Progress Reports on work of Canadian Delegation in Paris, 1 November 1948, NAC RG 25, Vol. 3699, File 5475- DG-2-40, v. W.A. SCHABAS, *Genocide in International Law, The Crime of Crimes*, University Press, Cambridge, 2009, p. 213.

⁵⁵ W. SCHABAS, “Prefazione” in Lemkin, *AxisRule in Occupied Europe* (cit.), p. XIII.

⁵⁶ C. POWELL, *What Do Genocides Kill? A Relational Conception of Genocide*, 9 J.G.R. 527, 2007, p. 532, come citato da E. Novic (cit.), p. 29.

esperienza in quanto popoli colonizzati⁵⁷. Questo è particolarmente vero in Canada, laddove l'esperienza drammatica patita da migliaia di minori di etnia Metis, Inuit e First Nations, forzatamente strappati dalle famiglie per essere privati delle proprie specificità culturali e trasferiti nel sistema delle scuole residenziali, ha portato la Commissione verità e riconciliazione a recuperare il concetto di genocidio culturale. La stessa non a caso nel suo Rapporto finale pubblicato nel 2015 non solo fa gravare sul Canada l'accusa di aver portato avanti un processo di assimilazione mirante a far cessare di esistere la popolazione aborigena come un'entità sociale, culturale e religiosa a se stante, ma si spinge fino a qualificare il sistema delle scuole residenziali come una forma di genocidio culturale. La Commissione ritiene che tale crimine internazionale possa configurarsi a prescindere dalla perpetrazione di atti che comportino l'immediata eliminazione fisica di membri del gruppo. Anche la classe politica sembra essere sempre più disposta a riconoscere le responsabilità dei governi nei confronti dei gruppi aborigeni e ciò è stato evidente sia in Canada che in Australia. Nel 1992 il Primo Ministro australiano Keating, infatti, così dichiarava: "*As I say, the starting point might be to recognise that the problem starts with us non-Aboriginal Australians. It begins, I think, with that act of recognition. Recognition that it was we who did the dispossessing. We took the traditional lands and smashed the traditional way of life. We brought the diseases. The alcohol. We committed the murders. We took the children from their mothers. We practised discrimination and exclusion...*"⁵⁸.

Appare però allo stesso tempo evidente che, anche qualora le condotte qualificanti il genocidio culturale siano ricomprese in norme pattizie (ed è questo il caso della fattispecie del trasferimento forzato di fanciulli da un gruppo ad un altro di cui all'art 2 della Convenzione del 1948), spesso gli strumenti offerti dal diritto internazionale sono destinati a rimanere lettera morta. Oggi, pertanto, a quasi settant'anni dall'entrata in vigore della Convenzione per la prevenzione e la repressione del genocidio urge una ripresa del dibattito sulla positivizzazione del genocidio culturale. Questo perché la limitazione della criminalizzazione del genocidio alle sue

⁵⁷ "As Larissa Behrendt has said, the legal ineffectiveness of cultural genocide has done 'nothing to dispel the feeling Indigenous people have that this is the word that adequately described our experiences as colonised peoples.'", R. VAN KRIEKEN, *Cultural Genocide in Australia*, in Dan Stone (ed), *The Historiography of Genocide* (2008) 128, p. 77.

⁵⁸ Redfern Speech (Year for the World's Indigenous People) – Delivered in Redfern Park by Prime Minister Paul Keating, 10 December 1992.

manifestazioni fisiche e biologiche “*preserves the body of the group but allows its very soul to be destroyed*”⁵⁹.

Di particolare spessore è l’articolo “*Cultural Genocide in International Law: Is the Time Ripe for a Change?*” di Stefania Negri che individua tre possibili soluzioni⁶⁰. La prima consiste in una modifica della Convenzione sul Genocidio che appare però di difficile realizzazione. Per quanto riguarda la sua percorribilità richiamo obbligato è ad Antonio Cassese che ha suggerito l’introduzione nella Convenzione di un riferimento diretto e specifico ai gruppi culturali accompagnato dal divieto della perpetrazione di attacchi miranti alla distruzione della loro identità culturale⁶¹. Un intervento di questo tipo di certo consentirebbe una maggiore tutela dei gruppi aborigeni sia canadesi che australiani ma si prospetta piuttosto inverosimile una revisione della Convenzione ad opera dell’Assemblea Generale.

Quale seconda alternativa viene invece indicata la negoziazione di un trattato riguardante espressamente il genocidio culturale. Infine, ultima strada prospettata è quella di una revisione dello Statuto di Roma della Corte penale internazionale da realizzarsi con la modifica dell’articolo 6 riguardante il genocidio. Inoltre bisogna tener conto del fatto che se la stessa non fosse integrata da un emendamento nelle previsioni corrispondenti dei Tribunali ad hoc, avrebbe capacità di disporre soltanto per il futuro lasciando “*substantially*

⁵⁹ “By limiting genocide to its physical and biological manifestations, a group can be kept physically and biologically intact even as its collective identity suffers in a fundamental and irremediable manner. Put another way, the present understanding of genocide preserves the body of the group but allows its very soul to be destroyed.”, D. NERSESIAN, *Rethinking Cultural Genocide Under International Law*, Human Rights Dialogue: "Cultural Rights" , April 22, 2005.

⁶⁰ S. NEGRI, *Cultural Genocide in International Law: Is the Time Ripe for a Change?*, in *Transnational Dispute Settlement*, Special issue on 'Art and Heritage Disputes', edited by V. Vadi and H. Schneider, 2013.

“This article suggests that it is time to address this issue through a variety of possible solutions, ranging from the amendment of the Genocide Convention, to the negotiation of a new treaty dealing specifically with cultural genocide, to the revision of the Rome Statute of the International Criminal Court.”.

⁶¹ Per maggiori approfondimenti sul punto A. CASSESE, *Taking Stock of the Genocide Convention and Looking Ahead*, in Paola Gaeta (ed), *The UN Genocide Convention: A Commentary*, Oxford University Press, 2009, pp. 541-543.

Francesca Cerulli

unaffected the many criminal proceedings taken before these courts with regard to genocidal acts encompassing destruction of the targeted"⁶².

^^*^*^*^*^*

Da quanto sopra esposto, che merita una più approfondita analisi ed una ulteriore riflessione anche sulla base di altre argomentazioni sempre in ambito geopolitico e politico-culturale, non può non rilevarsi che ancora lungo è il percorso da espletare per un'effettiva tutela dell'identità culturale dei popoli aborigeni sovente esposti a pratiche genocidarie. Necessitano senza dubbio non solo delle impellenti modifiche legislative ma anche e soprattutto un cambio di passo o meglio di mentalità, una sensibilità diversa nell'accostarsi a tradizioni e culture differenti, nel rispetto delle loro originalità. Capire e comprendere che va abbandonata la forzata integrazione e omologazione di ciò che viene considerato inferiore ma che in realtà fa parte, a pieno titolo, di un patrimonio universale di conoscenza. Solo e soltanto attribuendo pari dignità a culture distinte e lontane potrà venire meno la pratica del genocidio che rappresenta ed è non solo un crimine ma una vergogna, un *vulnus* per l'intera umanità e mina la base stessa del vivere sociale e l'idea stessa di Comunità.

⁶² S. NEGRI, *Cultural Genocide in International Law: Is the Time Ripe for a Change?*, in *Transnational Dispute Settlement*, Special issue on 'Art and Heritage Disputes', edited by V. Vadi and H. Schneider, 2013.

Bibliografia

H. ABTAHI, P. WEBB, *The Genocide Convention. The Travaux Préparatoires*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, London, 2008.

L. BEHRENDT, *Genocide: the distance between law and life*, in *Aboriginal History*, volume 25, 2001.

D. BLOXHAM e A. D. MOSES, *The Oxford Handbook of Genocide Studies*, Oxford University Press, Oxford, 2010.

J. CAREY e W. V. DUNLAP, *International Humanitarian Law: Origins*, Transnational Publishers Inc., 2003, NY.

A. CASSESE, *Taking Stock of the Genocide Convention and Looking Ahead*, in Paola Gaeta (ed), *The UN Genocide Convention: A Commentary*, Oxford University Press, 2009.

B. CLAVERO, *Genocide or Ethnocide, 1993-2007*, Giuffrè Editore, Milano, 2008.

R. LEMKIN, *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*, Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington D.C., 1944.

R. LEMKIN, *Genocide*, in *American Scholar*, volume 15, numero 2, 1946.

R. LEMKIN, *Memorandum on the Genocide Convention*, AHJS, P-154, Box 6, Folder 5.

R. LEMKIN, *Raphael Lemkin's Thought on Nazi Genocide: Not Guilty?*, ed. Steven L. Jacobs, Lewiston, NY, 1990.

C. D. LEOTTA, *Il genocidio nel diritto penale internazionale*, G. Giappichelli editore, 2013, Torino.

A. D. MOSES, *Empire, Colony, Genocide: Conquest, Occupation, and Subaltern Resistance in World History*, Berghahan Books, 2008.

D. MOSES, *Raphael Lemkin, Culture, and the Concept of Genocide*, Oxford University Press, Oxford, 2010.

D. NERSESSIAN, *Rethinking Cultural Genocide Under International Law*, *Human Rights Dialogue: "Cultural Rights"*, April 22, 2005.

S. NEGRI, *Cultural Genocide in International Law: Is the Time Ripe for a Change?*, in *Transnational Dispute Settlement*, Special issue on 'Art and Heritage Disputes', edited by V. Vadi and H. Schneider, 2013.

E. NOVIĆ, *The Concept of Cultural Genocide, An International Law Perspective*, Oxford University Press, 2016.

C. POWELL, *What Do Genocides Kill? A Relational Conception of Genocide*, 9 J.G.R. 527, 2007.

W. A. SCHABAS, *Genocide in International Law, The Crime of Crimes*, Cambridge University Press, 2009.

Fonti Normative

Resolution 96(I), Adopted by the General Assembly of the United Nations on 11 December 1946.

Draft protocol for the prevention and punishment of the crime of genocide, proposed by the delegation of Saudi Arabia, UN Doc. A/C.6/86.

Draft Convention on the Crime of Genocide prepared by the Secretary-General of the United Nations, 26 June 1947, UN Doc E/447.

Prevention and Punishment of Genocide, Comments by Governments on the Draft Convention prepared by the Secretariat, Communications from Non-governmental Organization 30 January 1948 , UN Doc. E/623.

Ad Hoc Committee on Genocide, Basic principles of a Convention on Genocide, Submitted by Delegation of the Union of Soviet Socialist Republics on 5 April 1948, UN Doc. E/AC.25/7.

Ad Hoc Committee on Genocide, Summary Record of the Fifth Meeting, Lake Success, New York, Tuesday, 8 April 1948, UN Doc E/AC.25/SR.5.

Ad Hoc Committee on Genocide, Summary Record of the Tenth Meeting, Lake Success, New York, Thursday, 16 April 1948, UN Doc E/AC.25/SR.10.

Ad Hoc Committee on Genocide, Summary Record of the Fourteenth Meeting, Lake Success, New York, Wednesday, 21 April 1948, UN Doc. E/AC.25/SR.14.

Second Draft Genocide Convention, Prepared by the Ad Hoc Committee of the Economic and Social Council, meeting between April 5, 1948 and May 10, 1948.

Eighty-first Meeting, Held at the Palais de Chaillot, Paris, on Friday, 22 October 1948, Continuation of the consideration of the draft convention on genocide, UN Doc. A/C.6/SR.82.

Commentary for the Use of the Canadian Delegation, NAC RG 25, Vol. 3699, File 5475-DG-3-40-2.

Progress Reports on work of Canadian Delegation in Paris, 1 November 1948, NAC RG 25, Vol. 3699, File 5475- DG-2-40.

Hundred and Thirty-Third Meeting, Held at the Palais de Chaillot, Paris, on Thursday, 2 December 1948, Un Doc. A/C.6/SR.133.

Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, adopted by the General Assembly of the United Nations on 9 December 1948.

Mathematics, Music & Architecture (Matematica, Musica e Architettura)

¹Giuseppe Conti, ²Beatrice Sedili, ³Alberto Trotta

¹Dipartimento di Matematica DIMAI
Università di Firenze, Italia
gconti@unifi.it

²Viale Talenti 150
50142 Firenze Italia
beatrice.sedili@gmail.com

³IISS Santa Caterina-Amendola
Salerno, Italia
albertotrotta@virgilio.it

Received on: 21-04-2017. **Accepted** on: 01-06-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.348

©Conti et al.



Abstract

In this note, there are some aspects of the link between music, math and architecture. This link was very tight in the past but, unfortunately, today is a little lost. Authors show how the mathematics have been an important instrument in the development of music, especially in the creation of musical scales. The musical relationships have also been used in architecture with different motives, according to the historical periods in which they have been used. In order to better explain how these musical proportions fit into architectural works, numerous figures are presented.

Keywords: Consonance, musical intervals, pentagram, counterpoint, logarithms.

Sunto

Nella presente nota si presentano alcuni aspetti del legame fra musica, matematica ed architettura. Questo collegamento era molto stretto nel passato ma, purtroppo, oggi si è un po' perduto. Gli autori mostrano come la matematica sia stata un importante strumento nello sviluppo della musica, soprattutto nella creazione delle scale musicali. Da Vitruvio in poi i rapporti musicali sono stati usati anche nell'architettura con motivazioni diverse, secondo i periodi storici in cui sono stati adoperati. Allo scopo di spiegare meglio come queste proporzioni musicali si adattano alle opere architettoniche, sono presentate numerose figure.

Parole Chiave: Note musicali, frequenze, consonanza, diesis, bemolle, intervallo musicale, pentagramma, contrappunto, logaritmi.

1. Introduzione

Fino dall'antichità è stato studiato lo stretto legame fra matematica e musica. Gli intervalli musicali sono stati anche usati anche nell'arte, particolarmente in architettura e nelle arti figurative. I rapporti fra le note si sono modificati nel corso dei secoli ed, in parallelo, gli stessi rapporti sono cambiati anche in architettura. Infatti, nel medioevo, in musica ed in architettura, si usavano esclusivamente gli intervalli della scala pitagorica; nel XVI secolo fu introdotta la scala naturale, i cui rapporti musicali sono stati impiegati nelle costruzioni a partire dalle opere di Palladio.

2. Musica e matematica

Vi è uno stretto legame fra matematica, musica e architettura. Molti sono i matematici che nei secoli passati hanno trattato argomenti riguardanti la musica; citiamo fra questi: Pitagora, Tolomeo, B. Cavalieri, S. Stevino, G. Galilei, R. Cartesio, C. Huyghens, M. Mersenne, J. Keplero, G.W. Leibniz, I. Newton, L. Eulero, J. Riccati, J. Wallis, J.B. D'Alembert, K.G. Jacobi.

D'altra parte, molti architetti si sono interessati di musica oltre che, naturalmente, di matematica; è sufficiente citare, fra i tanti: Vitruvio, F. Brunelleschi, L.B. Alberti, A. Palladio, S. Serlio, J. Vignola, V. Scamozzi.

Non deve meravigliare questa stretta relazione fra le tre discipline, anche se, dalla fine del '700 in poi, questo collegamento è stato perduto.

Il motivo di questo legame è dovuto anzitutto al fatto che la cultura di un tempo era meno specializzata che quell'odierna; inoltre, effettivamente, molti aspetti della musica sono legati a concetti matematici. Il pentagramma, ad esempio, è una rappresentazione cartesiana, in cui sull'asse delle ascisse sono rappresentati i

tempi, mentre sull'asse delle ordinate sono rappresentate le altezze (le frequenze) delle note. In questo la musica ha anticipato la matematica; infatti, il rigo musicale appare per la prima volta nel IX secolo dopo Cristo; con Guido di Arezzo (995-1050) compaiono quattro righe parallele; il pentagramma cominciò ad essere adottato nel XIV secolo.

Questo non è l'unico caso in cui la musica ha anticipato la matematica. Già nel IV secolo avanti Cristo Aristosseno inventò la gamma cromatica completa (cioè le 12 note dell'ottava) a temperamento equabile, avente come base la dodicesima parte dell'ottava; così la teoria musicale mette in rilievo la scoperta dell'isomorfismo tra i logaritmi (intervalli musicali) e gli esponenziali (lunghezze delle corde), più di venti secoli prima della scoperta dei logaritmi.

Notiamo, a proposito della polifonia, che le linee melodiche del contrappunto possono essere descritte per mezzo di trasformazioni geometriche, come ha mostrato il Prof. B. Scimemi (vedere Scimemi 1977).

Secondo Leibniz il legame fra musica e matematica è ancora più profondo: infatti, ascoltare la musica equivale ad un'occulta attività aritmetica dell'animo, il quale, in maniera inconsapevole, effettua dei calcoli ("musica est exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerare").

Anche se possiamo non essere del tutto d'accordo con questa definizione di musica, poiché nessuna spiegazione matematica può coglierla in tutta la sua profondità, tuttavia, come afferma il musicista Roman Vlad, il soccorso della matematica è indispensabile per definire le basi e le strutture acustiche della musica (vedere Vlad 1988).

Il contributo forse più importante della matematica nella teoria musicale è stato quello relativo al problema delle scale musicali; ed è proprio a questo aspetto che si ricollegano molte questioni legate all'architettura.

Pitagora fu il primo che notò una relazione fra l'altezza dei suoni e le lunghezze delle corde che, vibrando, emettono i suoni; questa relazione si traduceva in una proporzionalità inversa fra altezza del suono e lunghezza di una corda. Si accorse inoltre che, emettendo due suoni contemporaneamente, in alcuni casi si percepisce un senso di gradevolezza (**consonanza**), in altri casi si ha un senso di fastidio (**dissonanza**). I suoni più consonanti sono nell'ordine:

- due suoni uguali il cui rapporto delle frequenze è 1 : 1 (**unisono**),
- due suoni le cui frequenze stanno nel rapporto 2 : 1 (**intervallo di ottava**),
- due suoni le cui frequenze stanno nel rapporto 3 : 2 (**intervallo di quinta**),
- due suoni le cui frequenze stanno nel rapporto 4 : 3 (**intervallo di quarta**).

Due suoni, le cui frequenze stanno nel rapporto 2 : 1, sono in pratica lo stesso suono, il più alto dei quali si trova nell'ottava successiva (basti pensare a due *do* che differiscono per un'ottava); dunque due suoni differenti, ma maggiormente

consonanti, sono quelli le cui frequenze stanno nel rapporto 3 : 2 (ad esempio, il *do* ed il *sol* di una stessa ottava).

Usando esclusivamente l'intervallo di quinta, si costruisce una scala musicale, che in questo caso è chiamata la **scala pitagorica**. Nella costruzione delle scale musicali occorre tenere presente che dobbiamo moltiplicare le frequenze quando trasliamo una nota di un dato intervallo; ad esempio, prendendo come 1 il *do*,

il *sol* della stessa ottava è $\frac{3}{2}$, numero razionale che rappresenta il rapporto fra le

frequenze del *sol* e del *do*; se a questa nota aggiungiamo un intervallo di quinta, si ottiene il *re* dell'ottava seguente, la cui frequenza rispetto al *do* dell'ottava precedente è: $\frac{3}{2} \cdot \frac{3}{2} = \frac{9}{4}$. Se vogliamo riportare questo *re* all'ottava precedente,

basta traslare (al contrario) di un'ottava questa nota, cioè dividere la sua frequenza per 2: otteniamo così il *re* dell'ottava precedente, la cui frequenza è $\frac{9}{4} \cdot \frac{1}{2} = \frac{9}{8}$

(**tono**) della frequenza del *do*.

Tenendo conto di questo, dai suoni consonanti derivano le consonanze composte; più precisamente

3 : 1, **ottava più quinta**, cioè $2 \cdot \frac{3}{2} = 3$, **quinta più quinta** $\left(\frac{3}{2}\right)^2 = \frac{9}{4}$, **quarta più quarta** $\left(\frac{4}{3}\right)^2 = \frac{16}{9}$.

Tenendo conto di quanto precedentemente osservato, otteniamo le regole per costruire la scala pitagorica: si moltiplica per $\frac{3}{2}$ e si riporta all'ottava dividendo per un'opportuna potenza di 2. In tal modo si ottengono tutte le note (escluso il *fa*) e le note diesizzate.

Per avere il *fa* e le note bemollizzate, si divide per $\frac{3}{2}$ e si riporta all'ottava moltiplicando per una opportuna potenza di 2 (vedere anche Jeans 1941).

Riportando le note alla stessa ottava si ottengono le frequenze delle note della scala pitagorica rapportate alla frequenza del *do*:

<i>do</i>	<i>re</i>	<i>mi</i>	<i>fa</i>	<i>sol</i>	<i>la</i>	<i>si</i>	<i>do</i>
$\frac{9}{8}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{256}{243}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{243}{256}$

Come possiamo vedere dalla precedente tabella, il tono della scala pitagorica è $\frac{9}{8}$.

I corrispondenti intervalli di questa scala sono:

<i>do</i>	<i>re</i>	<i>mi</i>	<i>fa</i>	<i>sol</i>	<i>la</i>	<i>si</i>	<i>do</i>
1	$\frac{9}{8}$	$\frac{81}{64}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{27}{16}$	$\frac{243}{128}$	2

Uno dei problemi della scala pitagorica consiste nel fatto che essa non permette la trasposizione di una melodia.

Inoltre, per come è costruita, in questa scala le quinte e le quarte sono consonanti; le terze e le seste, invece, sono dissonanti.

La scala pitagorica fu usata nel mondo occidentale fino al Rinascimento; infatti, finché la musica era sostanzialmente monodica (**canto gregoriano**), con eventuali melodie parallele (**contrappunto**) aventi le note corrispondenti ad intervalli di ottava, oppure di quinta o di quarta, la scala pitagorica era più che sufficiente. La Chiesa Cattolica, inoltre, considerava la scala pitagorica la più adatta alla musica ecclesiastica poiché si basava sui numeri 1, 2, 3, cioè i numeri della Trinità.

3. Musica e architettura

Nel medioevo si pensava che Dio avesse costruito il mondo usando i rapporti musicali; occorre osservare che tale idea non era nuova: già Platone, nel *Timeo*, affermava che il Demiurgo aveva plasmato il mondo con la musica e che l'universo risuonava della musica (non udibile) delle sfere (concetto espresso in precedenza anche da Pitagora).

L'ipotesi che Dio avesse usato la musica era avvalorata dal fatto che il Primo libro dei Re, 6, riporta le misure del Tempio di Salomone, le cui dimensioni, come fece notare Abelardo, erano legate da rapporti musicali:

60 cubiti di lunghezza, 20 di larghezza e 30 di altezza, con il Sancta Sanctorum di 20 cubiti di lunghezza, 20 di larghezza e 20 di altezza, cioè un cubo perfetto (notiamo che un cubito corrisponde a mezzo metro).

Il portico davanti era 20 cubiti come la larghezza e profondo 10 cubiti.

Nel santuario c'erano due cherubini con le ali che misuravano 10 cubiti da una punta all'altra ed erano alti 10 cubiti.

Si deduce facilmente che i rapporti fra queste misure sono 1 : 1, 2 : 1, 3 : 2, cioè proprio i principali rapporti musicali presenti nella scala pitagorica.

Inoltre, la forma cubica del Sancta Sanctorum non era casuale. Si pensava, infatti, che, fra i poliedri, il cubo fosse quello più armonioso; esso infatti possiede 6 facce, 12 spigoli e 8 vertici: ritroviamo così i rapporti della scala pitagorica, cioè $2 : 1$, $3 : 2$ e $4 : 3$.

Per tale motivo le cattedrali gotiche verranno costruite utilizzando queste proporzioni perfette, così come molti altri edifici; a questo proposito è sufficiente citare i disegni e le annotazioni del *Livre de portraiture* di Villard de Honnecourt del XIII secolo.

Nella pianta della chiesa, tratta dal libro di Villard de Honnecourt e rappresentata nella figura seguente, si possono notare i rapporti di quinta, ottava e quarta.

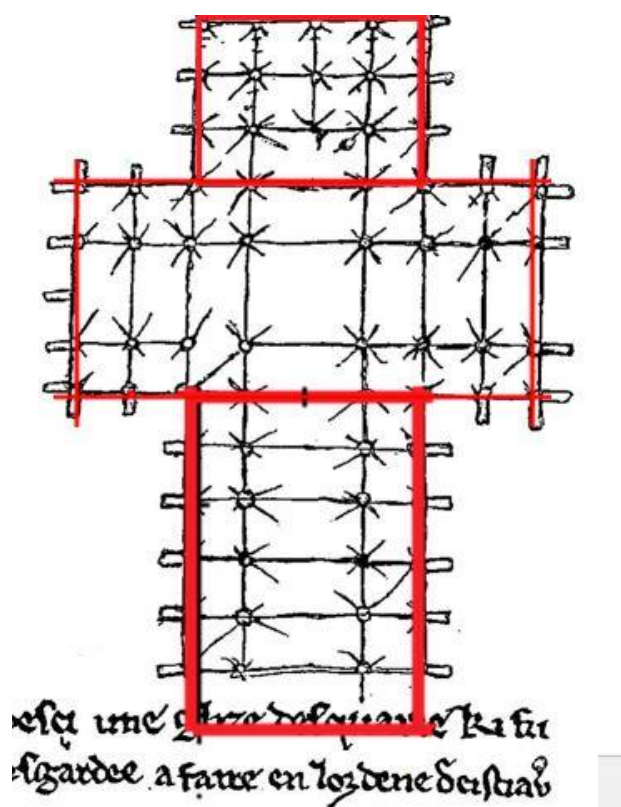


Figura 1

Pianta di una chiesa dal taccuino di Villard de Honnecourt.
Sono evidenziati i rapporti musicali di quinta, ottava e quarta.

Esistono numerosi esempi di rapporti musicali nelle piante delle chiese medievali (vedere Von Simson 2008), come si può dedurre dalle figure seguenti (riportiamo, per semplicità, solo alcuni esempi).

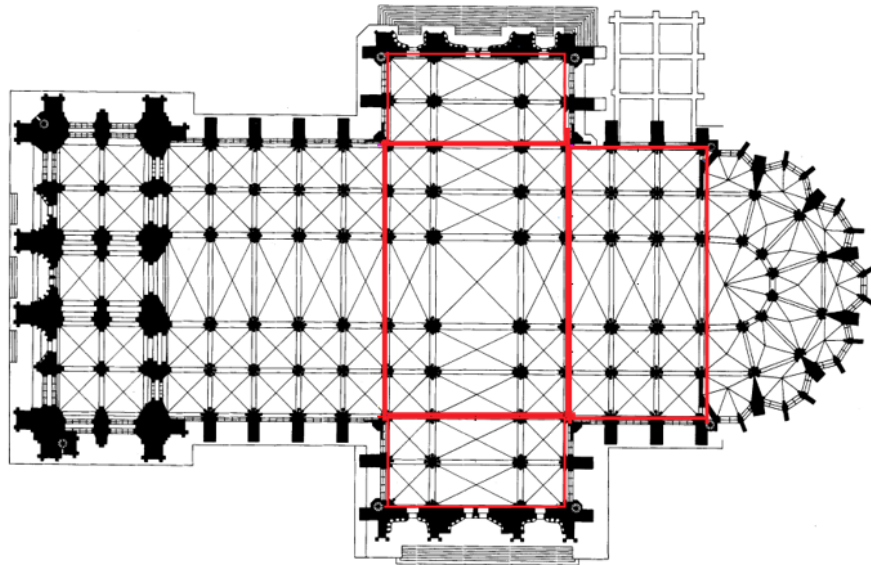


Figura 2
Cattedrale di Colonia. Quinta e ottave

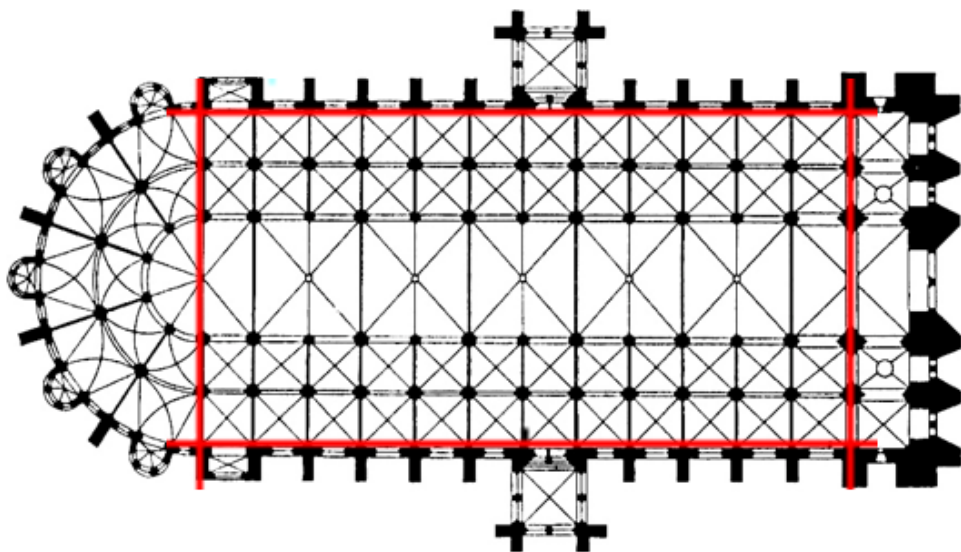


Figura 3
Cattedrale di Bourges. Ottava.

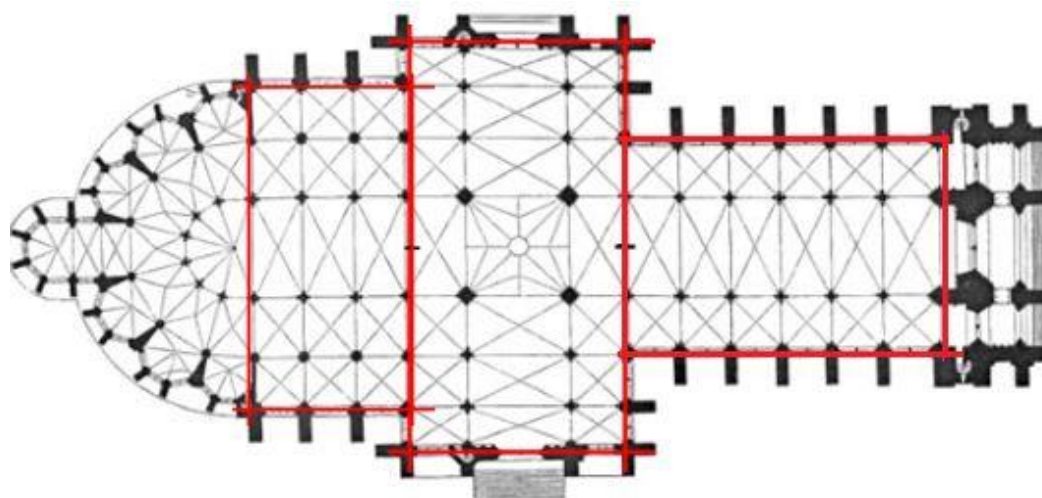


Figura 4
Cattedrale di Amiens. Quinta e ottave

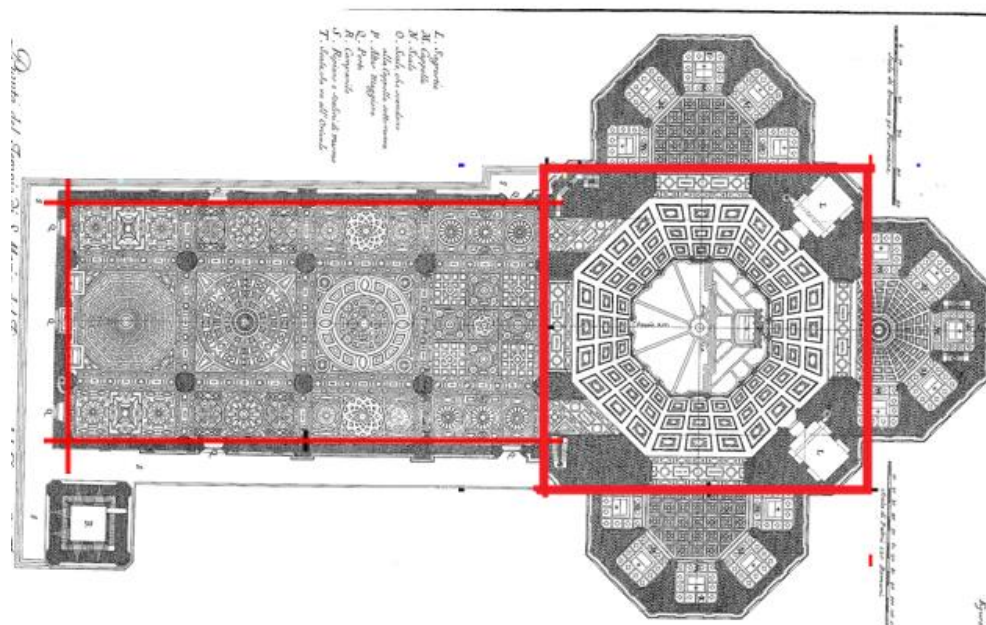


Figura 5
Duomo di Firenze. Quadrato e ottava

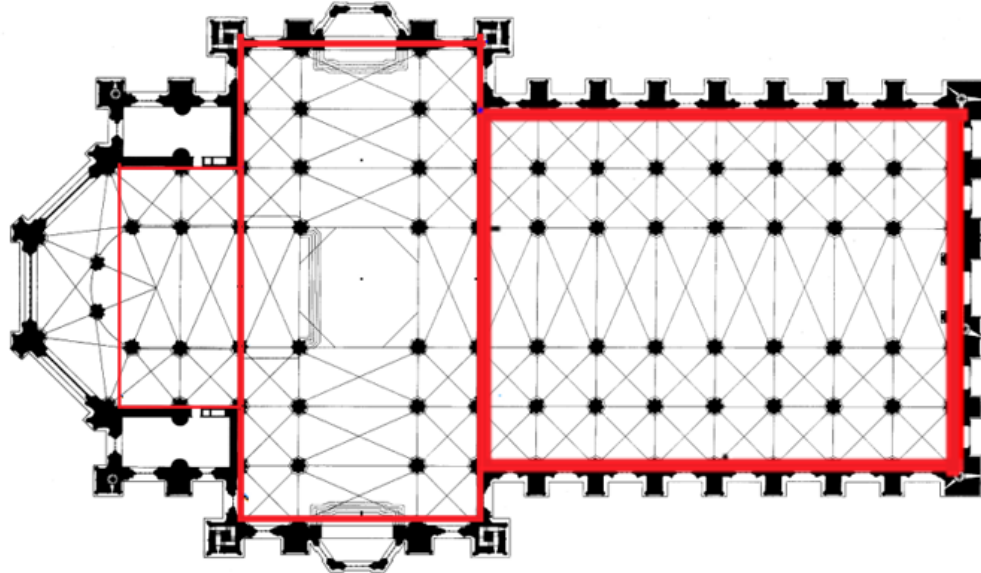


Figura 6
Duomo di Milano. Quarta e ottave.

Col tempo, tuttavia, le consonanze pitagoriche cominciarono ad essere sentite come troppo statiche, prive cioè di quella tensione che rende la musica piacevole da ascoltare; inoltre, le terze pitagoriche risultavano, come già osservato precedentemente, dissonanti. Infatti, l'intervallo di terza maggiore *do-mi* della scala pitagorica vale $\frac{81}{64}$, mentre quello naturale vale $\frac{80}{64} = \frac{5}{4}$ (**intervallo di terza maggiore**). Per questo motivo nell'antichità e durante tutto il medioevo l'intervallo di terza era considerato dissonante.

Perciò, già a partire dal XIII secolo, furono introdotti nel contrappunto gli intervalli consonanti di terza e di sesta, che sono i complementari rispetto all'ottava degli intervalli di terza (ad esempio $2:\frac{5}{4} = \frac{8}{5}$ che rappresenta l'**intervallo di sesta minore**). La Chiesa osteggiò questa nuova moda, affermando che essi risultavano troppo mondani e lascivi.

Alla fine del '400 Bartolomeo Ramos stabilì l'esatto rapporto, cioè $\frac{5}{4}$, dell'intervallo di terza (maggiore); successivamente nella seconda metà del '500 G. Zarlino introdusse la scala, detta anche **giusta**, o **naturale**, o **zarliniana**, nella quale compariva l'intervallo di terza.

<i>do</i>	<i>re</i>	<i>mi</i>	<i>fa</i>	<i>sol</i>	<i>la</i>	<i>si</i>	<i>do</i>
$\frac{9}{8}$	$\frac{10}{9}$	$\frac{16}{15}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{10}{9}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{16}{15}$	

I corrispondenti intervalli della scala zarliniana sono:

<i>do</i>	<i>re</i>	<i>mi</i>	<i>fa</i>	<i>sol</i>	<i>la</i>	<i>si</i>	<i>do</i>
1	$\frac{9}{8}$	$\frac{5}{4}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{5}{3}$	$\frac{15}{8}$	2

La scala zarliniana esprime i rapporti musicali che si intonano in modo naturale quando si canta oppure quando si suona uno strumento musicale, come il violino, che non sia a tasti fissi. Tuttavia anche con questa scala, come con quella pitagorica, non si possono eseguire le trasposizioni delle melodie.

Dal punto di vista pratico furono cercate soluzioni di compromesso, i cosiddetti **temperamenti** (temperamenti **mesotonici**, temperamenti **irregolari**), fino a che non prevalse su tutti, a partire dal XIX secolo, il **temperamento equabile**, che è quello che tutt'ora viene usato nell'accordatura degli strumenti musicali (vedere Gazzola 2003).

Nel XV secolo Leon Battista Alberti volle fornire una base teorica all'architettura, che non compariva fra le arti del quadrivio (esse erano: la geometria, l'aritmetica, l'astronomia e la musica). In tal modo l'architettura cessava di essere considerata un'attività manuale e veniva elevata al rango di arte liberale. Per questo l'Alberti prese come base dell'architettura la geometria, l'aritmetica e, soprattutto, la musica, gettando basi scientifiche, e non più mistiche, del rapporto fra musica ed architettura.

Si legge nel libro IX del *De re aedificatoria* di Leon Battista Alberti: “Quei medesimi numeri certo, per i quali avviene che il concerto de le voci appare graditissimo ne gli orecchi degli uomini, sono queglii stessi che empiono anco gli occhi e lo animo di piacere meraviglioso”. Tale idea non era nuova; si trovava già in Boezio, il quale affermava che “l'orecchio è colpito dai suoni nello stesso identico modo in cui lo è l'occhio dalle impressioni ottiche”.

Dunque, la musica e l'architettura sono sorelle, poiché l'occhio percepisce come armonici gli stessi rapporti fra enti architettonici, percepiti tali anche dall'orecchio come rapporti fra suoni. Perciò, secondo l'Alberti, queglii stessi rapporti che formano intervalli consonanti in musica, producono strutture architettoniche armoniose. Questo stesso concetto è stato ripetuto da Leonardo da Vinci a proposito della pittura (vedere anche Bouleau 1988).

Probabilmente le cose non stanno realmente in questo modo (basti pensare al fatto che piccole variazioni di rapporti architettonici non disturbano molto la visione, mentre piccole variazioni di frequenza di una nota musicale possono

essere molto sgradevoli all'ascolto); tuttavia questa concezione ha influenzato per secoli l'architettura, fino a quasi tutto il XVIII secolo.

Nella facciata della chiesa di Santa Maria Novella a Firenze, Leon Battista Alberti fornisce un saggio delle sue teorie sui rapporti musicali. Infatti, in essa sono presenti rapporti di unisono, di ottava, di quinta, di quarta, di doppia quarta ($\frac{16}{9} = \left(\frac{4}{3}\right)^2$), di doppia quinta ($\frac{9}{4} = \left(\frac{3}{2}\right)^2$) e di tono ($\frac{9}{8}$). Curiosamente, i rapporti di quinta, di quarta e di doppia quarta sono gli stessi che si trovano nei rapporti fra le dimensioni degli schermi televisivi e dei computer, e delle fotografie.

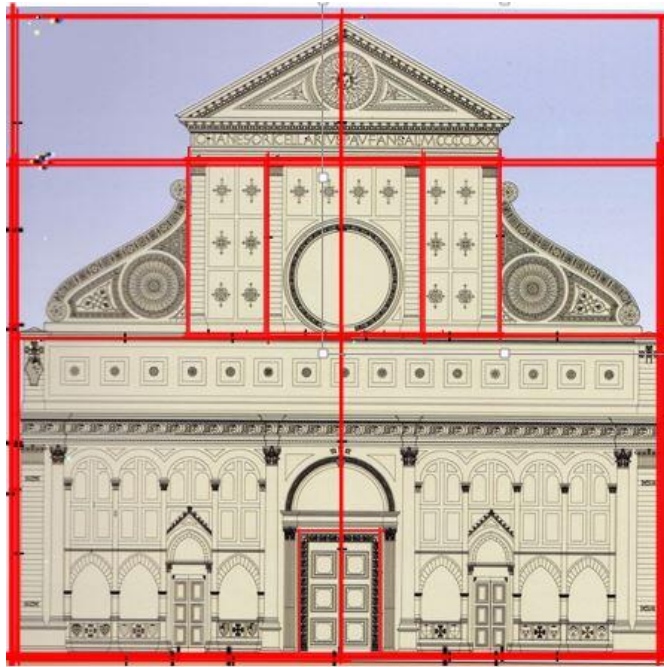


Figura 7
Facciata della chiesa di Santa Maria Novella a Firenze. Leon Battista Alberti.

Anche Filippo Brunelleschi, secondo quanto afferma il suo biografo Antonio di Tuccio Manetti, si recò a Roma nei primi anni del '400 per conoscere il modo di costruire degli antichi e le loro proporzioni musicali.

Naturalmente fino a tutto il XV secolo venivano usati i rapporti musicali della scala pitagorica, la sola scala musicale conosciuta e la più vicina all'idea corrente di perfezione musicale ed artistica (vedere Wittkover 1964 e Bartoli 1998).

Riportiamo nelle figure seguenti alcuni esempi di rapporti musicali presenti in architetture rinascimentali.

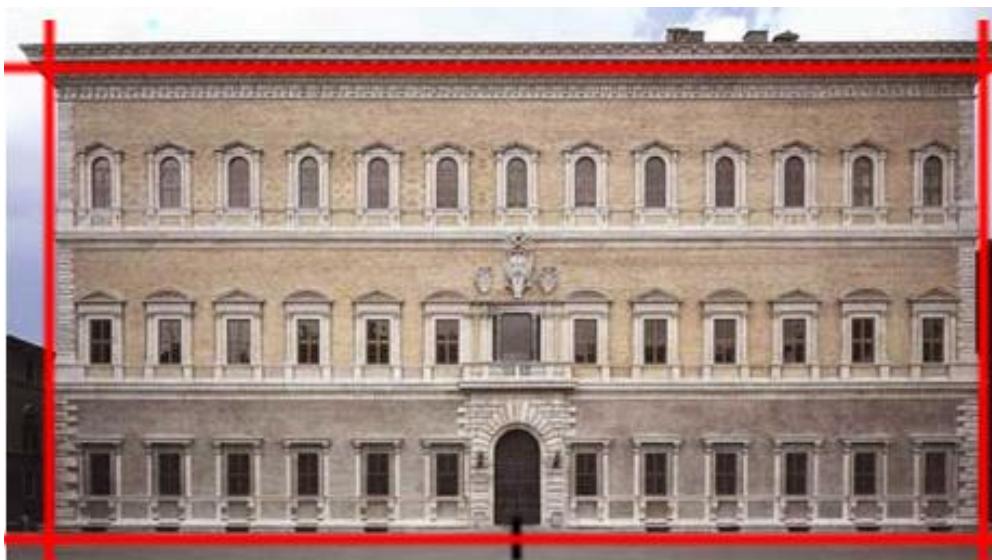


Figura 8
Facciata Palazzo Farnese. Roma. Ottava.

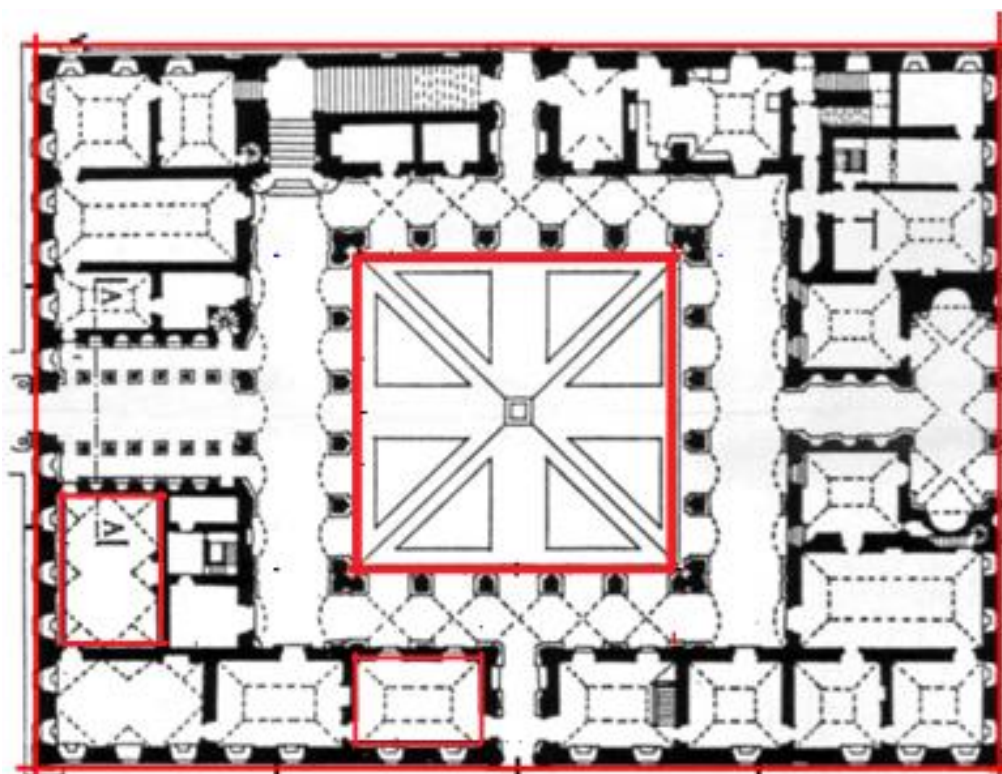


Figura 9
Pianta Palazzo Farnese. Roma. Quarta, quadrato, quinta.

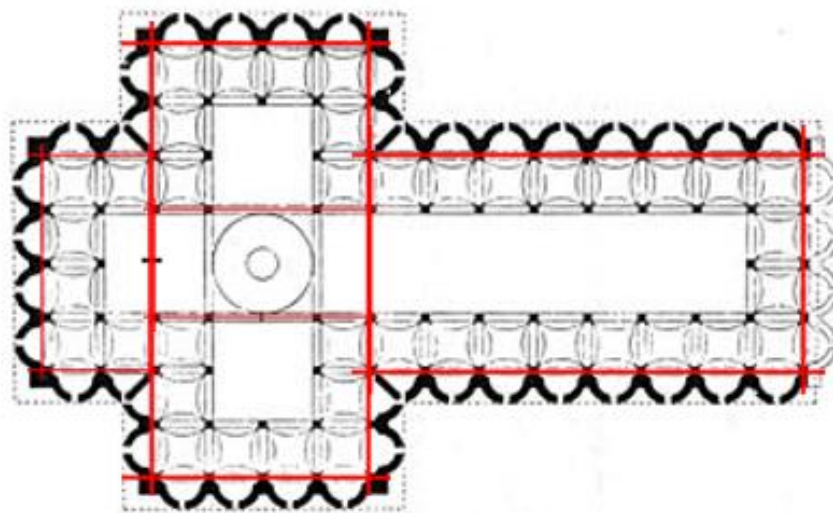


Figura 10
Chiesa di Santo Spirito. Firenze. Progetto di Brunelleschi. Ottave e quarte.

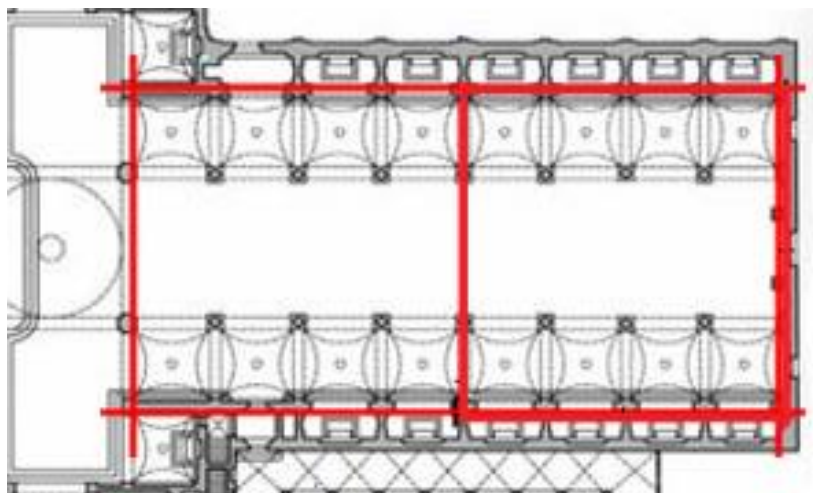


Figura 11
Chiesa di San Lorenzo. Firenze. Brunelleschi. Ottava.

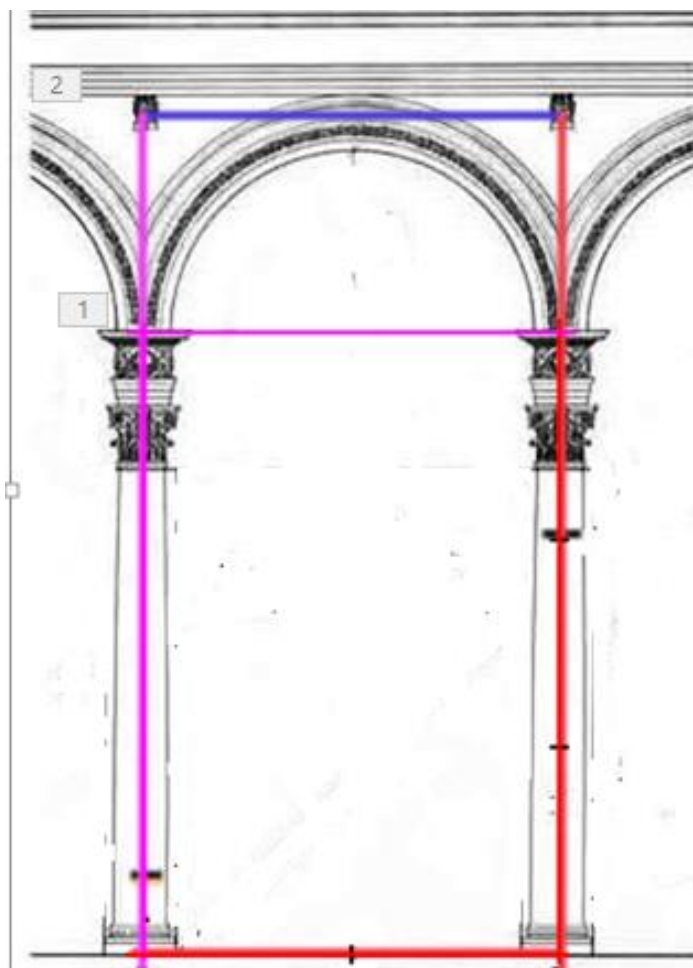


Figura 12
Interno Chiesa di San Lorenzo. Firenze.
Rapporti di quinta e di ottava.

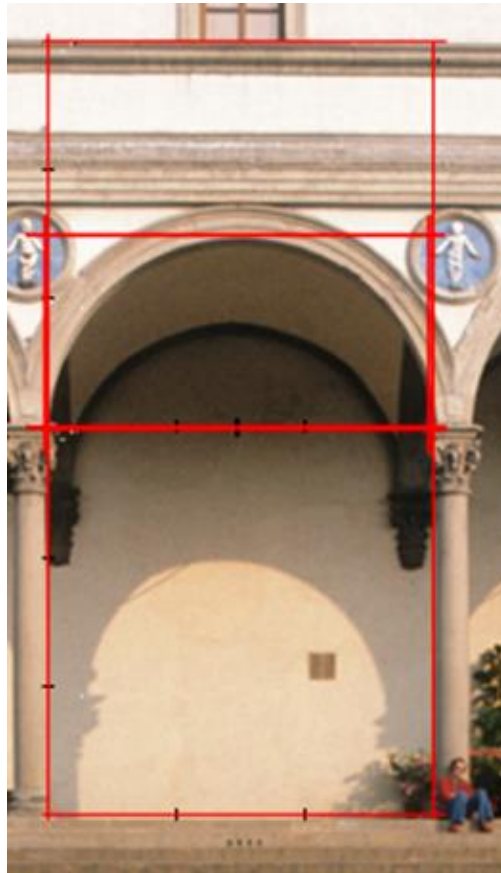


Figura 13
Spedale degli Innocenti. Brunelleschi. Firenze.
Rapporti di unisono, di quinta e di ottava.

E' interessante notare che anche in architettura i rapporti cambiarono in concomitanza col mutare dei rapporti musicali; infatti, il Palladio e il Vignola usarono in architettura i rapporti di terza e di sesta che erano stati introdotti da Zarlino nella sua scala naturale (vedere Wittkover 1964).

Riportiamo alcune opere architettoniche del '500 dove si trovano oltre ai rapporti pitagorici, anche quelli della scala zarliniana, compresi i rapporti di terza minore, cioè $\frac{6}{5}$, sesta minore, cioè $\frac{8}{5}$ e sesta maggiore, cioè $\frac{5}{3}$.

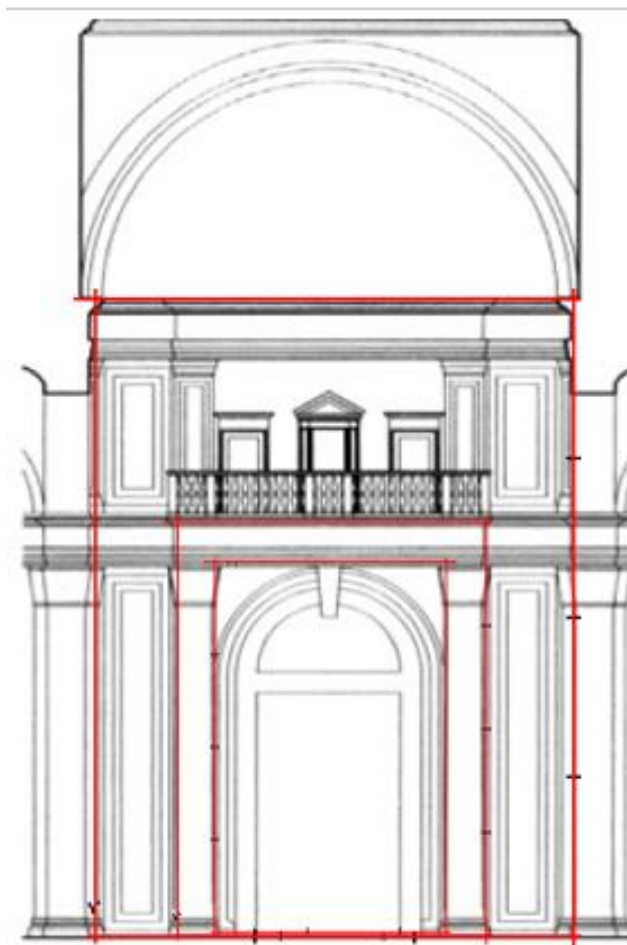


Figura 14
Michelangelo.
Tribuna delle reliquie. San Lorenzo. Firenze
Quarta e seste minori



Figura 15
Michelangelo.
Biblioteca Laurenziana Firenze.
Ottava e terza minore.

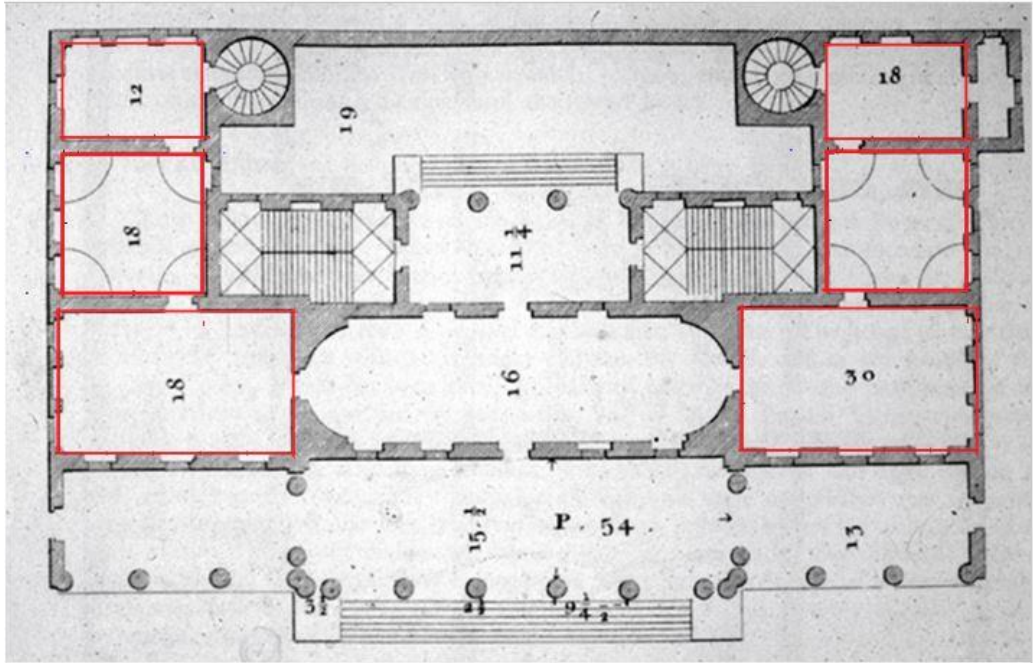


Figura 16
Palladio. Palazzo Chiericati. Pianta.
Rapporti di sesta maggiore, quinte e unisono.

Nel XVIII secolo iniziarono le critiche alla teoria armonica dell'architettura. Ancora nel 1760 Francesco Maria Petri scriveva che "sarà l'architettura la musica dei nostri occhi, la quale infatti ci somministra forme valenti a produr bellezza, e fuori di cui non ritroverassi giammai". Tuttavia, pochi anni dopo, Milizia afferma che tale teoria è solo una congettura.

4. Conclusioni

Dalla fine del '700 in poi si assiste ad una netta separazione sia fra musica e matematica che fra musica ed architettura. Il romanticismo, in seguito, dette il colpo di grazia a tali collegamenti culturali, in quanto riteneva che l'uso della matematica potesse limitare, in qualche modo, la creatività dell'artista.

Oggi stiamo recuperando il collegamento fra musica ed architettura, seppure su altre basi; a questo proposito vogliamo citare Iannis Xenakis (1922 - 2001), il quale ha introdotto nella musica concetti matematici, come il calcolo delle probabilità e le strutture algebriche (vedere Xenakis 1982), ed ha "musicato" il Padiglione Philips dell'Esposizione Mondiale di Bruxelles del 1958, che è una

struttura con copertura formata da porzioni di paraboloide iperbolico, al cui progetto aveva collaborato insieme a Le Corbusier (vedere Capanna 2012).

Bibliografia

- [1] Bartoli L. (1998). *Architettura e musica*. Quaderni di Erba d'Arno, Fucecchio.
- [2] Bouleau C. (1988). *La geometria segreta dei pittori*. Electa, Milano.
- [3] Capanna A. (2012). *Verso un'architettura sonora. Il Poème Électronique*. In *Musica & Architettura*, a cura di A. Capanna et al., Roma, Nuova Cultura, pp. 23 – 34.
- [4] Jeans J. (1941). *Scienza e musica*. Bompiani, Milano.
- [5] Gazzola F. (2003). *L'accordatura degli antichi strumenti da tasto*. Armelin Musica, Padova.
- [6] Scimemi B. (1997). *Contrappunto musicale e trasformazioni geometriche*. Atti del Convegno "Matematica e cultura" a cura di M. Emmer. Sprinter, Venezia.
- [7] Vlad R. (1988). *Civiltà musicale*. Zanichelli, Bologna.
- [8] Von Simson O. (2008). *La cattedrale gotica. Il concetto medievale di ordine*. Il Mulino, Bologna.
- [9] Wittkover R. (1964). *Principi architettonici nell'età dell'umanesimo*. Einaudi, Torino.
- [10] Xenakis I. (1982). *Musica, architettura*. Spirali Edizioni, Milano.

The Concept of "Rural" as a Micro-Collectivity. The Concept of "Rural" in the Italian Sociological Perspective (El Concepto de "Rural" como Micro-Colectividad. El Concepto de "Rural" en la Perspectiva Sociológica Italiana)

Roberto Veraldi

DEA - Department of Management and Business Administration
University of Gabriele d'Annunzio di Chieti-Pescara
rveraldi@unich.it

Received on: 21-01-2017. **Accepted** on: 02-04-2017. **Published** on: 30-06-2017
doi: 10.23756/sp.v5i1.349



Abstract

The intention of this work is to analyze, in the years of the sociological study (from the period after the Italian unity to the present), the concept of rurality through the contexts of reference on the subjects that have marked a period of "project" and emancipation, and, above all, a marginal growth rate that made the fortunes of Western society at the expense of the other parts of the same society. To achieve this, the themes of the Relation city/field and the concept of community as a field of rational action in the interior of the social Arena (Bourdieu) in which the social individualism is unfolds; Concluding with the historical antecedents – despite the brevity of the Italian scholars, together with the most representative associated institutes from the earliest interests in this field to the most recent studies.

Keyword: Countryside/city, urban-rural area, community studies, social individualism.

Resumen

La intención de esta obra es la de analizar, en los años del estudio sociológico (desde el período posterior a la Unidad italiana hasta la actualidad), el concepto de ruralidad a través de los contextos de referencia sobre los temas que han marcado un período de "proyecto" y emancipación, y, sobre todo, un índice de crecimiento de marginalidad que hicieron la fortuna de la sociedad occidental a costa de las demás partes de la misma sociedad. Para lograr esto, se tocan los temas de la relación ciudad/campo y el concepto de comunidad como ámbito de acción racional en el interior de la arena social (Bourdieu) en el que se desenvuelve el individualismo social; concluyendo con los antecedentes históricos – pese a la brevedad descriptiva – de los estudiosos italianos, junto a los institutos asociados más representativos desde los primeros intereses en esta materia hasta los estudios más recientes.

Palabra clave: Campo/Ciudad, ámbito urbano-rural, estudios de comunidades, individualismo social.

No siempre se puede analizar un territorio tomando en consideración sus peculiaridades económicas¹. Al contrario, el territorio representa la arena social como lugar preferido para desentrañar las acciones sociales racionales y para las prácticas de desarrollo local.

El ámbito *rural* se debe considerar el ámbito donde se vuelve posible una mezcla entre actividades económicas diferentes, además del lugar donde se realizan intercambios de relaciones organizados de otra manera junto a praxis de desarrollo que encuentran, en la contingencia del territorio, un momento de crecimiento y de desarrollo a través de una valorización de los recursos locales que tiene implicaciones éticas y *lingüísticas* que, como en la definición que se da de la misma Comunidad Europea de 1997, se tocan conceptos físicos, sociales y culturales que son la contraparte del *urbano*.

Los actores sociales se reconocen como pertenecientes a una comunidad a través de la narración de los lugares. “Una sociedad”, según la definición de E. Durkheim, “no está constituida sólo por el conjunto de los individuos que la componen, el terreno que ocupa, las cosas de las que se sirven, sino y sobre todo por la idea que ésta se forma de sí misma”.

Los lugares no son objetos inmutables, son abstracciones, se descomponen, se vuelven a agregar en otras formas, los límites son móviles, en otras palabras: envejecen, se transforman, se mueren y renacen. Junto a los lugares envejecen también las narraciones. Una narración del territorio se vuelve vieja cuando vuelve la experiencia banal, cuando las líneas de huida se quiebran, cuando no contiene la posibilidad de imaginar un futuro. Es lo que

¹ R. Veraldi, *Tra marginalità e sviluppo urbano: alcune questioni preliminari*, en A. Agustoni, P. Giuntarelli, R. Veraldi, (curador) *Sociologia dello spazio, dell'ambiente e del territorio*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

pasa en muchos territorios de nuestro país, obligados a narraciones “escolásticas” y a limitaciones locales trazadas antes del evento de la movilidad de masa, cuando la mayoría de los italianos iba a trabajar, hacía la compra o llevaba a los hijos a la escuela, a pie o en bicicleta, sobre una mula o en trenes muy lentos².

Parece delinarse una situación de *desorden ordenado* en los tejidos urbanos, como parte integrante de la sociedad radical, donde parecen ampliarse los espacios destinados a procesos ambivalentes y contradictorios³, pero donde resulta privilegiada la comunicación (prevalentemente la complementaria mencionada anteriormente), debido a la amplificación de la socialización de las relaciones sociales. La ciudad se configura cada vez más como el espacio en donde se establece y se afirma una dimensión social y cultural en cuyo interior las actividades de placer se integran con las de autorealización individual a través del *tiempo pasivo*, acción, relación, comunicación en una dimensión no instrumental y substraída a las actividades de regulación y evaluación de la economía de intercambio. Todo se traduce en la relación entre la ciudad y el *tiempo del loisir*. Dicha relación genera nuevos sistemas productivos de valor simbólico que encuentran en las relaciones sociales e innovación de las formas y experiencias de comunicación entre individuos y entre grupos sociales las condiciones para la propia explicación⁴.

La ciudad se identifica casi con el territorio, ya que se vuelve lugar de la acción social y de la *concreción del espacio* y, en el uso cotidiano, la materialidad externa al individuo sobre el que se desenvuelve la dinámica social y la organización humana de las cosas; como un proceso de reelaboración racional de la realidad en un continuo intercambio de sentido para la producción de identidad y de pertenencia.

Dando así significados homogéneos, a pesar de la diversidad sociológica, a esta dinámica territorial se puede afirmar que el espacio material produce la historia del territorio ya que siente la acción del hombre, pues en dicho ámbito se lleva a cabo una relación entre sujetos cohabitantes y coagentes, que confiere *significados* a un conjunto comunitario específico. A través de esta dinámica se registran unos procesos de adaptación, explotación o destrucción del territorio (en su significado deliberadamente amplio y omnicompreensivo), por parte de la intersubjetividad actuadora, según los significados de fundación que se le dan a la relación estructural entre sujeto y ambiente⁵.

² F. Tantillo, *Abruzzo Reset: an experimental project for the knowledge and communication of the territory*, en *Tafer Journal*, no.4, May 2008.

³ N. Bortoletto, E. Minardi, (curador), *Tempo libero, loisir e sport. Alcuni elementi per una contestualizzazione sociologica*, Aracne, Roma, 2013

⁴ *ibidem*, 2013.

⁵ A. Scivoletto (curador), *Sociologia del territorio: tra scienza e utopia*, FrancoAngeli, Milano, 1983.

En este significado abierto, el territorio se considera una organización dedicada a la producción más bien que un sistema macroeconómico abierto; por lo tanto no es un error vivir el *territorio* como recursos competitivos (con zonas de atracción y de exclusión), en la que encontramos tanto las modalidades que representan una visión *empresarial* del territorio (que por desgracia contagia a los urbanistas) con todas sus incertidumbres y contradicciones sociales, como la visión romántica que, como sociedad post-industrial, resalta la existencia de cambios que tocan aspectos estructurales del sistema mismo y, por lo tanto, deja convivir calidad de la vida, desarrollo y modernización, urbanización exagerada y el *hinterland* y a la misma vez subdesarrollo y marginalidad⁶, abriendo espacios de discusión y análisis.

Anthony Giddens⁷, que habla de modernidad radical para definir los aspectos de estos cambios, hace referencia a la separación entre el espacio y el tiempo en el desarrollo de mecanismos de descontextualización y en la apropiación reflexiva del conocimiento más allá de las situaciones de compresencia en el tiempo y el espacio. Él usa este concepto para analizar las condiciones de vida que caracterizan las ciudades/metrópolis descontextualizadas en manera creciente, en la que vive una proporción cada vez mayor de la población mundial. Y los espacios, los contenedores sociales, los territorios rurales, las arenas sociales, los campos de Pierre Bourdieu⁸, las ciudades, resultan descontextualizadas en una doble medida: porque la movilidad individual entre uno y otro punto físico (local) de esta metrópolis global es extremadamente elevada⁹, en segundo lugar, porque todos los enriquecimientos culturales llevan hacia una superación de los tradicionales confines locales, regionales y nacionales que por las actividades de mezcla entre las arenas sociales, se ponen en discusión. Desaparecen las representaciones plásticas?

A pesar de todo, en el instante en que incluso los confines de las ciudades aparecen en segundo plano por organizaciones mundiales y de complemento, como la recuperación del territorio no urbano, el sistema-ciudad tiende a afirmarse con vehemencia, renovándose tanto en su morfología como en sus funciones. De esto deriva una traza sin mapa de la misma ciudad; algo que aunque no se identifique inmediatamente, está representado y tiene vida propia: lugares de la vida social con relaciones mediadas y directas que superan la dicotomía de la ciudad clásica.

En efecto, los procesos de innovación social han sido punto de interés en más de una época; este proceso no conoce *stop and go* en su dinámica. Se trata

⁶ R. Veraldi, op. cit., 2007; Cfr. también R. Veraldi, *Pianificazione sociale: da teoria a prassi per una nuova progettazione del territorio*, en *La ricerca sociale partecipata*, A. Pacinelli, F.D. D'Ovidio (curador), CLEUP, Padova, 2009.

⁷ A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994, passim.

⁸ P. Bourdieu, *The social structures of economy*, Asterios Editore, Trieste, 2004.

⁹ G. Nuvolati, *Popolazioni in movimento, città in trasformazione*, Il Mulino, Bologna, 2002.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

de procesos no individuales, ni en referencia a grupos, sino que envuelven enteros componentes de un sistema físico y social. Por lo tanto, la realización de dichos procesos, con respectivos momentos de tensión y reelaboración social, producen ingenierías sociales y plásticas: las ciudades, con sus legados históricos, arquitectónico, cultural, social y económico, se vuelven en el campo ideal para el pasaje de bienes materiales a los bienes inmateriales, de nuevas culturas de consumo a nuevas culturas de identidad. Incluso a nuevas culturas de organización de tiempos sociales a través de formas diversas de movilidad, a nuevos escenarios culturales de estructuración de modelos de conformidad y, a la misma vez, de transgresión social¹⁰.

Si el tejido urbano se presenta como un espacio transformado, a nivel social y económico, que envuelve no sólo estructuras productivas industriales sino las típicamente urbanas asociadas a los establecimientos residenciales con nuevas demandas de socialización, en esta amplia dinámica contribuyó a cambiar la percepción del *espacio rural* a pesar de haber mantenido la centralidad en la dinámica social, precisamente por este mezclarse y transformarse en el equilibrio general de la experiencia plástica.

Es debido a estas nuevas atribuciones que la estructura urbanística y los espacios rurales que se “vuelven a descubrir” a través de programas de recuperación de los respectivos tejidos volviéndose lugares de atracción para operadores culturales y económicos que se apropian del territorio para encontrar nuevas características de calidad ambiental y urbana, como lugares para llevar a cabo actividades de relaciones sociales y nuevas producciones de sentido de identidad y pertenencia, nuevo sentido de comunidad a través del compartir y el narrar las experiencias.

Con el crecimiento de la complejidad del contexto macro-económico de referencia, cada territorio rural como espacio *rural* se transforma en un lugar de interacción de un tejido económico y social cada vez más diversificado¹¹.

Hay que tomar en consideración los cambios que caracterizan las sociedades de la tarda modernidad: el sector agrícola/rural se vuelve cada vez más *marginal* por procesos de globalización y por las nuevas formas de capitalismo¹² que cambian el concepto mismo de ruralidad.

Rullani¹³ afirma que al modelo de producción fordista se ha agregado un nuevo modelo de organización industrial post-fordista donde el contexto sociocultural en el que se desenvuelve la producción se vuelve una variable de la ventaja competitiva a nivel territorial.

¹⁰ N. Bortoletto, E. Minardi, op. cit. 2013.

¹¹ D. Storti, (curador), *Tipologie di aree rurali in Italia*, Studi e Ricerche, INEA, 2000; Cfr. el trabajo de E. Gottardo, *Politiche europee di sviluppo rurale: Veneto e South West England a confronto*, Padova, 2008, passim.

¹² R. Sennet, *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 2006, passim.

¹³ E. Rullani, *Internazionalizzazione e nuovi sistemi di governante nei sistemi produttivi locali, in Percorsi locali di internazionalizzazione. Competenze e autorganizzazione nei distretti industriali del NordEst*, G. Corò (curador), FrancoAngeli, Milano, 1998.

A esto está muy relacionado la correlación entre los cambios del concepto de ruralidad y los asociados a los macro cambios socioeconómicos .

Desde la segunda mitad del siglo XIX^o, han habido muchos estudios sobre el aspecto socio-económico: ejemplo las grandes investigaciones agrarias del siglo XIX, en las que se recopila una amplia documentación, no sólo económica de la situación del campo y la campiña. Los estudios socio-económicos sobre el mundo rural y la economía agraria tuvieron un origen común por economistas acostumbrados a considerar la agricultura no como simple actividad productiva, sino como tipo de vida. Testimonio de esto es la institución INEA 1927 (Instituto Nacional de Economía Agraria)¹⁴, y las monografías de familias agrícolas, que llevan noticias de carácter no limitadas al aspecto estrictamente económico.

El Instituto Nacional de Sociología Rural (INSOR)¹⁵ pone en evidencia como los cambios de los países desarrollados han vuelto inadecuadas todas las definiciones de ruralidad ya que no coinciden con la transformación misma de *ruralidad*: “rural” como micro-colectividad; rural como sinónimo de agrícola; *rural* como sinónimo de retraso de desarrollo; *rural* como espacio intersticial.

El concepto de “rural” como micro-colectividad, se basa en los establecimientos humanos para individuar el espacio rural. En esta óptica, lo *rural* se categoriza como marginal respecto al establecimiento urbano, pues se considera como un centro habitado de pequeña amplitud demográfica.

Esto no satisface la vocación rural de una área, ya que puede suceder que algunos centros tengan una mezcla de características rurales y amplitud demográfica en los que, demográficas y plásticas, identifican lo rural como una categoría residual.

Aunque lo rural se caracteriza como sinónimo de agrícola por su peso en el sector productivo. Dicha afirmación tiene que considerarse sólo si se pone en relación a determinados ámbitos y particulares períodos históricos¹⁶. Sin embargo, la pérdida de peso del sector agrícola en los países de industrialización forzada, que identificaba de hecho lo rural con la componente agrícola, transforma las dinámicas socio-económicas de los territorios rurales en cuestión, cada vez más, en fenómenos de diversificación.

¹⁴ D. Pizzuti, *Sociologia rurale in Italia*, en *Sociologia rurale*, Aprile 1966, p.151; Cfr. C.Barberis, *Tappe della sociologia rurale in Italia*, en *Rassegna Italiana di sociologia*, 2 (1961), pág. 511.

¹⁵ INSOR, Instituto Nacional de Sociología Rural, con sede en Roma. Nace con importantes roles en el estudio de las estructuras del terreno y concentración productiva, y del capital humano presente en las empresas agrícolas. Fue fundada en 1959 como Sociedad italiana de sociología rural con iniciativa de Giuseppe Medici, hombre político y gran estudioso; en 1967 asume la denominación actual. Después de Giuseppe Medici fue precedido, por un período breve de tiempo, por Mario Bandini, otro gran economista agrario, y desde 1968 por Corrado Barberis, autor del primer tratado europeo de Sociología rural (Edagricole, Bologna 1965).

¹⁶ Storti, op. cit., 2000.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

Pero a la ruralidad también se le identifica con el retraso socioeconómico del territorio de referencia, a través de la clasificación de las áreas en base al grado de urbanidad y ruralidad, obtenidos mediante la evaluación de variables representativas de los caracteres resaltantes de la *ruralidad* a través de indicadores de retraso.

Este método de acercamiento resulta no adecuado a acoger la polisemicidad de las áreas rurales; esto porque después de la crisis seguida al modelo fordista, lo local (como redeterminación semántica de *glocalización*), hace que las áreas rurales no se caractericen en una situación de malestar socioeconómico, sino como “innovación”, en contratendencia por mérito en parte de las “economías del distrito y las tendencias de contra urbanización”¹⁷.

Corrado Barberis afirma en una entrevista que el carácter de la ruralidad como lugar de transición está cada vez más presente en la realidad italiana cada día más modificada¹⁸.

Si se analiza la situación socioeconómica que caracteriza las fases del desarrollo no sólo en Italia, se puede notar como ya en la última década de los años Sesenta un creciente cambio de dirección de las políticas económicas globales llevará a trastornos de alcance incalculable a causa de las fuertes recesiones calculadas, con consecuencias sobre las concepciones fundamentales que caracterizan el fordismo. Esto, obviamente, llevará a una nueva definición de la organización de la producción, en parte gracias a la Revolución Silenciosa... tecnológica, última, por ahora, fase de la Revolución Industrial. En efecto, “la aplicación de lo que se ha definido un nuevo paradigma técnico-económico y que se traduce en integración sectorial y funcional, en la automatización flexible y la reducción de las escortas, tiene notables reflejos en la articulación espacial de la empresa. Si en el fordismo la división entre ciudad y campo es directa consecuencia de la explotación de las economías de escala y las externas de urbanización y las externas de urbanización, en el post-fordismo las posibilidades de distribución territorial están muy marcadas, ya que la localización en áreas periféricas puede beneficiar tanto de un coste menor de la reproducción de la fuerza de trabajo como de la presencia de “economías de distrito” por la difusión generalizada a nivel local de la cultura técnica y empresarial necesaria al desarrollo sectorial [...] Las nuevas funciones que se atribuyen al campo en el nuevo “régimen de acumulación”, tienen un elemento común en la tendencia que ha sido llamada *contra urbanización*. Los campos ya no se ven como productores de alimentos de masa que destinar a la transformación en sedes urbanas, sino y además

¹⁷ G. Brunori, *Spazio rurale e processi globali: alcune considerazioni teoriche*, en *La sfida della moderna ruralità. Agricoltura e sviluppo integrato del territorio: il caso delle colline pisane e livornesi*, A. Panattoni (curador), CNR-RAISA, n. 2018, Servizio Tecnografico Area di Ricerca CNR, Pisa, 1994.

¹⁸ C. Barberis, *Comuni urbani, comuni rurali, per una nuova classificazione*, en INSOR (curador), Roma, 1992.

como lugares de reposición y sedes desde donde volver a descubrir los valores naturales y culturales diferentes de los propios valores”¹⁹.

Hay también otro tipo de forma de respeto que abraza a lo rural como espacio intersticial. Casi como una misión del territorio en función de la individuación de regiones funcionales desde el punto de vista socio-económico, consideradas zonas de interacción relacional del capitalismo de coalición (*capital social, capital económico, capital cultural*) y movimientos de desplazamiento tout-court de la población que desembocan en los Sistemas Locales del Trabajo que llevan a la identificación del espacio rural en un área de interacción entre lugar de trabajo y lugar de residencia, según los resultados del ISTAT en un estudio de 1997²⁰. En efecto los SLL resultarán ideados por áreas urbanizadas y rurales que serán descritos al territorio como unidad de referencia símil a un distrito industrial caracterizado por la presencia de bienes de posición²¹, que permite un tipo de análisis entre las modalidades que efectuar entre contextos urbanos y rurales del territorio de referencia, aún poniendo en evidencia como hasta el instituto INSOR considera dicho tipo de relación como un espacio residual en el ámbito de dinámicas del trabajo o en el ámbito de políticas de atracción de los territorios urbanos.

De hecho, INSOR propone una definición de rural que tiene un acercamiento diferente: lo rural se identifica con un ambiente natural caracterizado por el prevalecer de la superficie verde sobre la parte edificada, considerando factores socio-demográficos junto a aspectos del territorio y “experiencias” importantes en referencia al ámbito ambiental por los actores sociales.

Esta es quizás una nueva visión de lo rural como elemento adicional del capital de coalición, de modo que el territorio rural lleve a cabo una función no sólo productiva sino de disfrute del mismo (función paisajista) y de producción cultural, logrando ser *sistema* que modifica la atracción mediante la puesta en cantera de distritos culturales.

De estas premisas resulta claro y obvio cómo el carácter de la *ruralidad*, en su significado es mucho más complicado de la aparente explicación semántica.

De hecho, como consecuencia de algunas políticas europeas se ha difundido una cierto interés hacia el acercamiento *glocalizado* (o sea gestión de lo local y de desarrollo relacionado a las políticas de más amplio respiro).

¹⁹ G. Brunori, op. cit., 1994.

²⁰ ISTAT, *I sistemi locali di lavoro 1991*, Roma, 1997.

²¹ P. Malizia, (curador), SiTu-A-Zioni, *Società locali, azioni e fattori situati*, Aracne, Roma, 2006; Cfr. también en R. Veraldi, *Dal capitale sociale allo sviluppo locale*, en P. Malizia (curador), SiTu-A-Zioni, 2006.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

Por este motivo, se ha vuelto importante una sinergia más estricta entre la política del mundo rural (como *governance*) y la identificación semántica de la palabra en sí²².

Al intento de síntesis y con estas premisas se tiene que hacer referencia en el momento de la sociología rural y su respectiva transformación en Italia²³.

La metamorfosis socioeconómica del espacio vital casi siempre se asocia al conocimiento de los efectos que posee de todas las realidades sociales de referencia y sus comunidades. En Italia el campo de interés de la investigación sociológica ha visto el esfuerzo de conocimiento e investigación que se desintegra a través de una serie de recuperaciones, que corresponden una serie de modificaciones de la disciplina misma en relación al modificarse de la estructura social. Siguiendo las indicaciones de Avallone, tenemos un primer período que va desde el período post unitario hasta los primeros años del siglo XX; un segundo período, durante la época del fascismo de notable interrupción sin posibilidades de investigación; un tercer período, al que corresponde la recuperación de los intereses socio territoriales hasta los años Sesenta; un cuarto período que es la consolidación de la disciplina en academia; el quinto período con nuevas sociologías del territorio. Hay que reconocer en cuanto al primer período, que si la temática del territorio en su articulación rural y urbana se mantuvo viva y significativa en las reflexiones sociales, también se puede decir que la dimensión socio territorial no estaba colocada en el centro de los estudios. En efecto, “las investigaciones y reflexiones sobre la dimensión del territorio y respectivos aspectos sociales se realizaron en un contexto y movimiento cultural mucho más amplio, en el que los análisis sociológicos se verificaron por vez primera. La individuación del origen de los estudios socioterritoriales remonta al proceso de constitución de un campo de análisis e investigación que concierne todo el arco de la realidad social y las ciencias a ésta relacionadas”²⁴. En el segundo período resalta “el desarrollo de los estudios sociales y sociológicos sobre la ciudad y contextos rurales influenciados no sólo por las relaciones instauradas por el saber social con estructuras y decisiones del estado sino la peculiar relación estructurada con el pasar del tiempo entre la organización territorial y las transformaciones económicas, haciendo referencia a los procesos de industrialización”²⁵, con particular atención hacia la observación (a través de las investigaciones sociales) de zonas de estudios sobre los establecimientos, estructuras económicas y productivas, además de sociales en zonas rurales en transición

²² Cfr. anche L.Debernardi, E.Rosso (curador), *Governance e sistemi urbani*, Carocci, Roma, 2007.

²³ Para este enfoque, cfr. G. Vallone, *La sociologia urbana e rurale*, Liguori Editore, Napoli, 2010, passim.

²⁴ G. Avallone, op. cit, pág. 24.

²⁵ ibidem, pág. 34.

que se iban afirmando en varias áreas del País de manera cada vez más nítida consolidando, a la misma vez, una serie de estudios de la Cuestión del Sur.

Sobre este tema resultan importantes los estudios de Manlio Rossi-Doria, una figura central en los análisis de políticas del sur quien, a través del Centro de Especialización e investigación de estudios económico-agrarios para el Sur (actualmente, Centro para la Formación en Economía y Política del Desarrollo Rural), con sede en Portici, constituye un verdadero motor propulsor para los estudios de sociología rural. Él fue además, coordinador del primer Plano territorial efectuado en Italia, el de Lucano, promovido por Svimez y el encargado de la sección de Sociología, el investigador Giorgio Ceriani-Sebregondi²⁶.

En el tercer período, los estudios sociológicos en Italia empezaron un recorrido inédito desde los primeros años '50, con orientaciones teóricas y metodológicas originales maduras en interacción con la sociología internacional, sobre todo con la estadounidense. En este contexto, la investigación social territorial hizo amplio uso de *material* local y estudios de comunidades, madurando una conexión “representada por los mismos deseos de positividad que envolvieron al país italiano [...]”²⁷ y el tema de la Cuestión del Sur siguió representando una fuerte atracción de la social. Sin embargo, esta centralidad “[...] no negó la observación de los cambios en acto en los centros urbanos, que una parte de las investigaciones sociales se ocupó de las transformaciones conectadas a la interdependencia ciudad-campo. [...] Muchos jóvenes investigadores de las décadas sucesivas con diferentes temas, empezaron su propio rumbo de investigación sociológica precisamente en el período en examen y los temas urbanos. En modo de ejemplo, resaltamos las obras de investigación de Franco Ferrarotti (1951); Luciano Cavalli (1957-1958); Achille Ardigò (1958); Alessandro Pizzorno (1960); Giorgio Braga (1957).[...] Algunos de los investigadores mencionados y envueltos en la investigación urbana lo hicieron también en el ámbito rural [...], como, Ardigò, Gallino y Pagani.[...] mientras, entre los principales lugares y órganos encargados de los temas de investigación urbana y rural están la Sección sociológica de Svimez en Roma, el Centro Nacional de prevención y defensa social con sede en Milán, el Centro para la investigación operativa de la Universidad “Bocconi” de Milán, La Oficina de estudios e investigaciones del Movimiento de Comunidad en Ivrea, el Servicio social del Ente de reforma agraria para la Maremma de la Región Toscana-Lazio del Ministerio de la Agricultura, el Servicio Contributos Agrícolas Unificados (Scau) con sede central en Roma, el Centro de estudios sociales y administrativos (Cssa) dirigido por Ardigò en Bologna, el Centro de estudios Norte y Sur nacido en

²⁶ Cfr. S. Misiani, Manlio Rossi-Doria. *Un riformatore del Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2010.

²⁷ F. Barbano, G. Sola, *Sociologia e scienze sociali in Italia dal 1861 al 1890*, FrancoAngeli, Milano, 1985, pág. 26.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

Nápoles [...] y el Centro de investigaciones económicas agrarias de Portici”²⁸. A estas, por la importancia que ha tenido en este campo, se añade también el INSOR.

Como podemos notar, durante esta fase, *los estudios socio territoriales tanto urbanos como rurales desarrollaron un rol fundamental en el renacimiento de la sociología italiana sobre temas que llevaban un acercamiento privilegiado sobre la Cuestión del Sur, sin olvidar los estudios de interés rural y urbano. La importancia madurada por las experiencias de investigación en ámbito rural, relacionada a la larga historia de los estudios sociales sobre campos y vida agraria, generó el nacimiento de un punto de referencia nacional para los estudiosos de dicha disciplina, que contribuyeron, en 1959, a la constitución de la Sociedad Italiana de Sociología Rural, en Roma el 22 julio*²⁹.

Era la época, para contarla como Guidicini, en la que el Sur – que en aquel entonces monopolizaba los intereses de la sociología rural hasta al punto de crear una especie de coincidencia entre sociología rural y meridionalismo – objeto de amor y de estudios para muchos investigadores italianos y extranjeros³⁰.

En esta fase, como ya he mencionado, se destaca la obra de Manlio Rossi-Doria, quien comenzó a construir un grupo de estudiosos a su alrededor (el Grupo de Portici), investigadores interesados en la sociología rural, el compromiso político y el trabajo científico y, entre ellos estaban, Gilberto Antonio Marselli y Rocco Scotellaro.

En estos años se ampliaron las relaciones con algunos estudiosos e institutos de investigación norteamericanos. De hecho, *las relaciones con George Terhune Peck, un investigador interesado en la cuestión del sur y sobre todo en sus componentes agrarios [...] y con Donald Stephen Pitkin y Frederick George Friedmann [...], se abrieron más a realidades de investigación estadounidense [...]. Las primeras obras empíricas fueron las que condujo, [...] Peck en la región Basilicata y Pitkin en la Comunidad de Sermoneta, en la provincia dei Latina, mediante la observación directa en algunas familias, para estudiar los componentes socio-culturales.*

A estas experiencias se agregó la investigación realizada junto a Friedmann, que tuvo como protagonistas, en calidad de estudiosos, a algunos investigadores italianos en parte cercanos al Grupo de Portici, [...] para estudiar la ciudad y la campiña de Matera, focalizando principalmente el estudio de las condiciones de vida de los campesinos y su relación con la pobreza, interrogándose sobre tres temas de investigación: la situación social, ética y económica de una comunidad rural del sur; las condiciones

²⁸ G. Avallone, op. cit, passim.

²⁹ Ibidem.

³⁰ P. Guidicini, *Sociologia rurale. Quale futuro*, FrancoAngeli, Milano, 1983, pág. 8.

*ambientales objetivas en las cuales esa población vivía; las reacciones de campesinos en el estado de miseria en el que estaban obligados a vivir. Así se decidió enfocar un camino de acercamiento multidisciplinar que tuvo como participación psicólogos, antropólogos culturales, urbanistas y sociólogos*³¹.

Dicha metodología adoptada para el estudio sobre los fenómenos socio territoriales en Matera, se volvió a proponer en otras investigaciones. Evocamos, en particular, entre 1951 y 1952 en Grassano en provincia de Matera, en el ámbito de la investigación parlamentaria sobre la miseria y los medios para combatirla y otra realizada en el área de Ivrea y del Canavese, entre 1953 y 1954, promovida por la Oficina de estudios e investigaciones del Movimiento Comunidad, como centro de estudios de la sociedad Olivetti: ambas utilizaron el instrumento del estudio de comunidad.

Por este motivo, “los resultados de este estudio de comunidad interesa a los sociólogos italianos, sobre todo [...] Achille Ardigò, que recalcó la validez del enfoque adoptado, reconociéndolo como un caso típico de *social survey*, que había producido un estudio monográfico de comunidad rural, con novedad de propósitos y preocupaciones de método, no para describir miserias sino para descubrir las causas y leyes de movimiento socio-histórico de una población. La investigación de Grassano determinó un cambio en los estudios socio-territoriales, induciendo a poner interrogativos no sólo a las políticas y medidas de reforma que debían ser realizadas para ahondar los conocimientos sobre temas de las áreas territoriales o condiciones sociales, sino sobre los métodos que debían ser aplicados, interesantes para el mundo de la investigación italiana. [...] La centralidad reconocida a la comunidad, en su doble valor de objeto de estudio y método de investigación caracterizó también la experiencia investigativa en Ivrea [...]. Muchos investigadores sociales se dedicaron al tema urbano y de las relaciones ciudad-territorio. Esta experiencia, junto a la de la ciudad mencionada anteriormente, marcaron un momento decisivo en la sociología urbana y rural; de hecho, “los estudios sobre las comunidades, considerados investigaciones de una entera comunidad y análisis de la relaciones de interdependencia que se manifiestan entre los varios sectores, se referían a la necesidad de captar la unidad de la vida comunitaria en su globalidad estudiando los valores, tradiciones, tipos de poder y formas de diferenciación social y cultural . A este tipo de estudio se asocian las investigaciones de zonas agrícolas, que se distinguen por una organización social de tipo comunitario clasificables en el grupo de sociología urbana por evidente analogía en la técnica y delimitación del campo de investigación”³².

³¹ G. Avallone, op. cit., passim.

³² A. Pagani, *Direttive per un'indagine sociologica sulle aree arretrate italiane ed esame di una raccolta bibliografica in materia sociologica*, en CNPDS (curador), Actos del Congreso Intenacional de estudios sobre el problema de las áreas sub-desarrolladas, Giuffrè, Milano, 1954. Cfr. G. Avallone, op. cit., 2010.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

Entre los que se dedicaron a este tipo de análisis, muchos se enfocaron en el tema de la migración interna, de hecho en 1955, Achille Ardigò publicó un artículo sobre la despoblación de las montañas y el éxodo rural, y en 1957 Corrado Barberis escribió un artículo en el que sostenía la necesidad de invitar a los campesinos del sur a poblar los campos del Centro- Norte. Todo este movimiento, se acompaña con la concepción de varias revistas de sociología. De hecho, “durante los años Cincuenta se fundaron nuevas revistas dedicadas a en modo explícito y privilegiado a organizar y difundir el debate en el ámbito de la sociología. En 1951 tuvo origen *Quaderni di sociologia*, organizada por Nicola Abbagnano y Franco Ferrarotti; en 1956 propusieron *Sociologia. Bollettino dell’Istituto Luigi Sturzo*, publicada hasta el 1961 y de nuevo en 1967; y 1957 nació *Sociologia religiosa* y en 1958 *Notiziario di sociologia*. Por último recordemos que en 1951 se activó la revista *Il Mulino*, comprometida en la promoción del debate político y cultural a nivel nacional, a través de la difusión del saber social y sociológico. En 1958 se fundó *Tempi moderni*, por Fabrizio Onofri, que trabajó en el intento de saldar el marxismo a la sociología, estudiando la organización política y económica de la sociedad”³³. Todo esto llevó al nacimiento de la *Associazione italiana di scienze sociali (AISS)*, en sintonía con la *International Sociological Association*, dando mayor espacio a los temas de investigación social urbano y rural que incluían – como afirma Avallone - fenómenos históricos, relativos a las condiciones sociales del contexto meridional y a las obras de las relaciones comunitarias, además de evidencias nuevas que, investían en los procesos de migración interna y de industrialización concentrados especialmente en realidades urbanas en vía de progresiva expansión. Las ciencias sociales e investigaciones socio territoriales fueron llamadas a interrogar y a entender la nueva estructura de relaciones entre las áreas de territorio, en un contexto en donde las zonas urbanas industrializadas en el norte presentaban el surgir de procesos metropolitanos y la mutación de las relaciones ciudad-campo, llevando a una nueva tematización articulada.

Sobre todo porque, “[...]la sociedad italiana y sus diferentes áreas territoriales tuvieron que afrontar una agitación cuyos caracteres fundamentales encontraron expresión [...] en los cambios de relación entre las formaciones sociales y culturales de tipo urbano y rural. La estructura económica completó la transición con la prevalencia del sector industrial, asociada a la creciente importancia de los servicios; la distribución territorial de la población acentuó el carácter urbano, resaltando sobre todo el crecimiento de los polos de Turín, Milán, Bolonia, Roma y el contextual éxodo rural y, por último, los estilos de vida se fueron estructurando alrededor de las prácticas de consumo y a las nuevas ofertas de la sociedad industrial y la

³³ F. Onofri, *Socialismo e potere*, Edizioni Comunità, Milano, 1963. Cfr. G.Avallone, op. cit., 2010.

organización del tiempo libre”³⁴. Como podemos notar, los estudios socio territoriales permearon la producción en los años de mutación de la sociedad italiana (años Sesenta/Setenta). Dicho proceso de transformación social de la realidad italiana lo propuso nuevamente “Nuto Ravelli, a través de una descripción que resume los efectos socio territoriales del *milagro económico*, entrelazando la evidente difusión industrial con el abandono de las áreas internas y la vida campesina”³⁵; de todos modos, a partir de los años Sesenta hubo una nueva némesis para la sociología italiana, durante la cual – como afirma Barbano – fue definitivamente legitimada, llegando a definir un ámbito específico de estudios sociológicos aplicados al territorio y articulados en las áreas de investigación de la sociología rural y sociología urbana.

Desde ese momento, el paso para el reconocimiento definitivo de la articulación disciplinaria de la Sociología rural en 1962 que comenzó en 1959 con la constitución de la Sociedad italiana de sociología rural; ha mantenido el compromiso constante de algunos institutos nacionales como INEA y SCAU.

Al activismo de los años Sesenta y Setenta, y como consecuencia de las nuevas condiciones económicas y sociales y de las relaciones socio territoriales en Italia, hace contraste la crisis estallada a finales del primer boom económico, con consecuente crisis disciplinaria de la sociología urbana y rural, hasta un paulatino regreso del estudio de contextos locales y rurales a partir de los años Ochenta. Esto es verdad si consideramos que “las actividades del INSOR, una serie de iniciativas de estudios locales y el espacio disponible de la revista de Sociología urbana y rural permitieron que esta área disciplinaria siguiera manifestándose [...] a través de enlaces entre la sociología rural y la reflexión sobre la comunidad [...], sobre la condición urbana [...] distinguiendo, según la interpretación de Anna Rosa Montani, entre los estudios de las ciudades como comunidades y los de las comunidades en las ciudades, tanto de las áreas rurales analizadas como comunidades locales.[...]Entre los estudios se pueden citar los de Fulvio Beato, Max Pellegrini, Anna Anfossi, Giuliano Giorgio, Raffaello Ciucci. [...]. Estos ámbitos de interés no agotan el conjunto de las nuevas direcciones de investigación en el sector de los estudios rurales. Desde finales de los años Ochenta en adelante [...] se empezó a orientar el futuro de la sociología rural sobre todo hacia los estudios ambientales”³⁶.

Desde finales de los años Ochenta en adelante, en Italia, “los sociólogos atentos a los cambios en la realidad rural – como afirma Stroppa – fueron dando cada vez más espacio, [...], a los temas ambientales, resaltando el nexo

³⁴ P. Sorcinelli, *Gli italiani e il cibo. Appetiti, digiuni e rinunce dalla realtà contadina alla società del benessere*, CLUEB, Bologna, 1992; Cfr. también P. Sorcinelli, F. Tarozzi, *Il tempo libero*, Editori Riuniti, Roma, 1999.

³⁵ Cfr. G. Avallone, op. cit., passim, 2010.

³⁶ A. R. Montani, *Teorie e ricerche sulle comunità locali*, FrancoAngeli, Milano, 2000; Cfr. G. Avallone, op. cit., 2010.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

activo sobre todo en el campo simbólico entre la ruralidad y el ambiente”³⁷. Raimondo Strassoldo evidencia, “en lo que concierne las investigaciones sobre la relación entre agricultura y ambiente, conducidas, entre otros, por Fulvio Beato, Stroppa y Franchi, Giois y Osti, que también en Italia buena parte de los sociólogos ambientalistas tiene raíces en la sociología rural”³⁸. Dicho en otras palabras, se reconoce *la intervención en el interior de la sociología rural [...] la sociología rural se volvió a organizar en relación al surgir de una crisis y la cuestión ambiental, viviendo [...] como procesos en grado de cambiar condiciones materiales, calidad y estilos de vida cotidiana de las poblaciones. En esta dirección, para la sociología rural, se abrieron posibilidades de considerar los propio fundamentos teóricos y quitar la atención [...] del nexa agricultura-comunidad, a la relación existente entre naturaleza, actividades agrícolas y alimento*³⁹.

Como conclusión, como justamente observa Mingione y Pugliese⁴⁰, los recorridos de interés de la sociología rural se fueron declinando, ampliando, de acuerdo a las condiciones de mutación de los acercamientos socioterritoriales y las nuevas realidades socioeconómicas presentes en Italia, que tuvieron recaídas en los temas como el turismo y el ambiente: las declinaciones del ámbito rural entonces, atraviesan este entrelazamiento de experiencias teóricas y evidencias empíricas, uniendo los procesos de conocimiento general, histórico y estructural con los caracteres de la vida cotidiana, la vida relacional del individuo social dentro de un contexto que, si no se armoniza bien, puede correr el riesgo de volverse un no-lugar, una jaula sin límites con contextos comunicativos. Por lo contrario, los contextos de referencia deberán transformarse en un lugar desde donde se activa un proceso de reelaboración de significado y de experiencias para una nueva producción de sentido de identidad y pertenencia para llegar a la cesura (y luego a la real comprensión), resultante de la crisis del modelo urbano-industrial que ha creado fluctuaciones de complejidad, entre ciudad y campo, entre inclusión urbana y marginalidad rural.

Bibliografía esencial y de referencia

G. Avallone (2010), *La sociologia urbana e rurale*, Liguori Editore, Napoli.

³⁷ C. Stroppa, *Ruralità e problematiche ambientali. Un'analisi storiografica e quesiti metodologici*, FrancoAngeli, Milano, 1992.

³⁸ R. Strassoldo, *Sociologia dell'ambiente*, en *Sociologia urbana e rurale*, págs 42-43, 1993-1994.

³⁹ Cfr. G. Avallone, op. cit., passim, 2010.

⁴⁰ E. Mingione, E. Pugliese, *La questione urbana e rurale: tra superamento teorico e problemi di confini incerti*, en *La Critica sociologica*, pág 85, 1988.

- F. Barbano, G. Sola (1985), *Sociologia e scienze sociali in Italia dal 1861 al 1890*, FrancoAngeli, Milano.
- C. Barberis (1961), *Tappe della sociologia rurale in Italia*, en Rassegna Italiana di sociologia, 2.
- C. Barberis (1992), *Comuni urbani, comuni rurali, per una nuova classificazione*, en INSOR (curador), Roma.
- N. Bortoletto, E. Minardi (curador) 2013, *Tempo libero, loisir e sport. Alcuni elementi per una contestualizzazione sociologica*, Aracne, Roma.
- P. Bourdieu (2004), *The social Structures of economy*, Asterios Editore, Trieste.
- G. Brunori, *Spazio rurali e processi globali: alcune considerazioni teoriche*, in *La sfida della moderna ruralità. Agricoltura e sviluppo integrato del territorio: il caso delle colline pisane e livornesi*, A. Panattoni (curador) 1994, CNR-RAISA, n.2018, Servizio Tecnográfico Área de investigación CNR, Pisa.
- A. Caldelli, F. Tantillo (2006), *Narrazione e sviluppo dei territori*, Ed. Erickson, Trento.
- L. Debernardi, E. Rosso (curador) 2007, *Governance e sistemi urbani*, Carocci, Roma.
- C. Donolo (2003), *La varietà dei territori, atti del Convegno Politiche territoriali, innovazione degli strumenti e prospettive di sviluppo per il Mezzogiorno*, SIU, Bari.
- M. Gaggi, E. Narduzzi (2006), *La fine del ceto medio e la nascita della società low cost*, Einaudi, Torino.
- A. Giddens (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.
- E. Gottardo (2008), *Politiche europee di sviluppo rurale: Veneto e South West England a confronto*, Padova.
- P. Guidicini (1983), *Sociologia rurale. Quale futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- ISFOL (1999), *Guida alla progettazione dello sviluppo locale* Franco Angeli, Milano.
- ISTAT (1977), *I sistemi locali di lavoro 1991*, Roma.
- P. Malizia (curador) 2006, SiTu-A-Zioni, *Società locali, azioni e fattori situati*, Aracne, Roma.
- E. Mingione, E. Pugliese (1988), *La questione urbana e rurale: tra superamento teorico e problemi di confini incerti*, en *La Critica sociologica*, pág 85.
- Ministero Economia e Finanza (2006), *Studiare Sviluppo, Lo sviluppo ai margini*, Roma.
- S. Misiani (2010), *Manlio Rossi-Doria. Un riformatore del Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

The concept of "rural" as a micro-collectivity...

- R. Montani (2000), *Teorie e ricerche sulle comunità locali*, FrancoAngeli, Milano.
- G. Nuvolati (2002), *Popolazioni in movimento, città in trasformazione*, Il Mulino, Bologna.
- F. Onofri (1963), *Socialismo e potere*, Edizioni Comunità, Milano.
- A. Pagani (1954), *Direttive per un'indagine sociologica sulle aree arretrate italiane ed esame di una raccolta bibliografica in materia sociologica*, in CNPDS (curador), *Atti del congresso internazionale di studio sul problema delle aree arretrate*, Giuffrè, Milano.
- B. J. Pine, J.H. Gilmore (2000), *Oltre il servizio. L'economia delle esperienze*, Etas, Milano.
- D. Pizzuti (1966), *Sociologia rurale in Italia*, in *Sociologia rurale*, Aprile.
- E. Rullani (1998), *Internazionalizzazione e nuovi sistemi di governante nei sistemi produttivi locali*, in *Percorsi locali in internazionalizzazione. Competenze e autorganizzazione nei distretti industriali del Nord Est*, G. Corò (curador), FrancoAngeli, Milano.
- R. Sennet (2006), *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna.
- A. Scivoletto (curador) 1983, *Sociologia del territorio: tra scienza e utopia*, FrancoAngeli, Milano.
- P. Sorcinelli (1992), *Gli italiani e il cibo. Appetiti, digiuni e rinunce dalla realtà contadina alla società del benessere*, CLUEB, Bologna.
- P. Sorcinelli, F. Tarozzi (1999), *Il tempo libero*, Editori Riuniti, Roma.
- D. Storti, (curador) 2000, *Tipologie di aree rurali in Italia*, Studi e Ricerche, INEA.
- R. Strassoldo (1993-1994), *Sociologia dell'ambiente*, in *Sociologia urbana e rurale*.
- C. Stroppa (1992), *Ruralità e problematiche ambientali. Un'analisi storiografica e quesiti metodologici*, FrancoAngeli, Milano.
- F. Tantillo (2008), *Abruzzo Reset: an experimental project for the knowledge and communication of the territory*, in *Tafer Journal*, no.4, Mae.
- C. Trigilia (2006), *Sviluppo Locale*, Laterza, Roma, Bari.
- R. Veraldi (2007), *Tra marginalità e sviluppo urbano: alcune questioni preliminari*, in A. Agustoni, P. Giuntarelli.
- R. Veraldi (curador) 2007, *Sociologia dello spazio, dell'ambiente e del territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- R. Veraldi (2009), *Pianificazione social: da teoria a prassi per una nuova progettazione del territorio*, in *La ricerca sociale partecipata*, A. Pacinelli, F.D. D'Ovidio (curador), CLEUP, Padova.
- R. Veraldi (2006), *Dal capital social allo sviluppo locale*, in *SiTu-A-Zioni*, P. Malizia (curador), Aracne, Roma.

Science & Philosophy, Volume n.5, Issue n.1, 2017

Contents

Papers in English Language

Rocco Reina, Marzia Ventura, Concetta Lucia Cristofaro

Mobile App in Health: Improving User Awareness Regarding own Health 3-14

Penelope Kambakis-Vougiouklis

Confidence Hypothesis about Efficiency of Specific Strategies (CHESS): A Novel Parameter and its Possible Significance in Applications 15-24

George H. Baralis

Indeterminate Problems in Greek Primary Education 25-38

Papers in Italian Language

Franco Blezza

Pedagogical Interlocution (L'Interlocazione Pedagogica) 39-56

Pierfranco Malizia

Plural Justice (Giustizia al Plurale) 57-71

Francesca D'Atri

The Social Service between Values and Welfare Policies (Il Servizio Sociale tra Valori e Politiche di Welfare) 73-90

Anatriello Giuseppina

On a Geometric Foundation of Mathematics (Su una Fondazione Geometrica della Matematica) 91-108

Francesca Cerulli

The Cultural Genocidie in International Law (Il Genocidio Culturale nel Diritto Internazionale) 109-128

Giuseppe Conti, Beatrice Sedili, Alberto Trotta

Mathematics, Music & Architecture (Matematica, Musica e Architettura) 129-148

Papers in Spanish Language

Roberto Veraldi

The concept of "rural" as a micro-collectivity. The concept of "rural" in the Italian sociological perspective (El concepto de "rural" como micro-colectividad. El concepto de "Rural" en la perspectiva sociológica italiana) 149-165