

Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale.

Linee concettuali e intersezioni filosofiche

Towards a definition of the self-determination construct in special pedagogy.

Conceptual lines and philosophical intersections

Mabel Giraldo

University of Bergamo, mabel.giraldo@unibg.it

In order to analyse the features characterizing the binomial “self-determination and disability”, the present paper highlights the conceptualizations underling the psycho-pedagogical model of self-determination elaborated by the *Functional Model and the Causal Agency Theory*. In particular, in tracing conceptual and epistemological intersections between these theories and the analytic philosophy (especially, Donald Davidson’s works), the author draws attention to some ethical-philosophical issues opened up by these psycho-pedagogical theories. This confirms the crucial role played by the self-determination construct within the contemporary debate on adult disability.

Key words: Self-determination; Special Pedagogy; Adulthood; Disability

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018

La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

29

Introduzione

La transizione verso l'adulthood rappresenta per le persone (con e senza disabilità) un momento di grandi aspettative e speranze a cui la ricerca scientifica psicopedagogica, negli ultimi trent'anni, ha cercato di rispondere elaborando modelli teorici e operativi per contrastare la condizione di estraniamento, alienazione e dipendenza a cui troppo spesso l'adulto con disabilità è, ancora oggi, condannato. L'emancipazione di questa "identità negata" (Goussot, 2009) è cresciuta nel dibattito (culturale, politico, pedagogico e giuridico) contemporaneo grazie anche ad alcuni provvedimenti internazionali – come la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (UNCRPD, Nazioni Unite, 2006) – e nazionali – si pensi alla tanto attesa legge italiana sul *Dopo di Noi* (L. 112/2016), già anticipata dalla L. 6/2004.

Tuttavia, nonostante questi riconoscimenti, la realtà per molti adulti con disabilità è ancora caratterizzata da diversi ostacoli, quali, ad esempio, genitori iperprotettivi, costanti richieste di dimostrare le proprie capacità e azioni di supporto socio-assistenziale non sempre rispondenti ai bisogni reali della persona (Shogren, Broussard, 2011). Gli stessi adulti con disabilità dichiarano, infatti, di avere limitate possibilità di compiere scelte in autonomia e di esprimere preferenze circa gli aspetti principali della loro quotidianità (Agran, 2000; Mithaug et al., 1998; Nirje, 1972; Ward, 1992; Welh Meyer, 1997). Per contro, le famiglie si mostrano preoccupate circa la situazione di vulnerabilità, le scarse capacità decisionali del/della figlio/a, l'ingenua consapevolezza delle conseguenze, della complessità e del rischio implicati nel processo decisionale, il forte senso di responsabilità per la protezione del/della loro figlio/a e la convinzione di sapere ciò che sia meglio per loro (Mitchell, 2012).

L'evidente chiasma tra crescita della persona e significatività del supporto rende il principio di autodeterminazione (AD) una delle questioni contemporanee cruciali per la pedagogia speciale a cui tale disciplina, a partire dagli anni Novanta, ha cercato di rispondere elaborando proposte teoriche e operative per promuovere l'AD tra adolescenti e adulti con disabilità dando vita a una considerevole produzione scientifica. Tuttavia, questa eterogeneità di prospettive teoriche sull'AD ha generato una certa confusione (Weh Meyer, 2004) trasformando il costrutto in una sorta di *pass-partout* concettuale all'interno del quale è opportuno fare chiarezza (Weh Meyer et al., 2003). Nel tentativo di rispondere a tale sfida, il presente contributo intende descrivere la cornice epistemologica dei principali modelli di AD presenti nella letteratura scientifica di settore evidenziandone le matrici filosofiche (implicite e/o esplicite) al fine chiarire alcune questioni che ancora oggi attanagliano la vita adulta della persona con disabilità.

1. Il costrutto di autodeterminazione: origini e declinazioni nelle prospettive psico-educative

Sorta in seno alle vicende dell'attivismo politico statunitense (es. Independent Living Movement), l'AD si presenta come una nozione complessa dalle profonde radici storiche e filosofiche: dal "diritto di autodeterminazione" promosso dal fi-



losofo svedese Nirje (1972) alle prime applicazioni psicologiche della *self-determination theory* (Deci, Ryan, 1985) o ancora, nella promozione di una società inclusiva, a variabile cruciale nei modelli di *Quality of Life* (Brown, Bayer, 1989; Schalock, 1991; Felce, Perry, 1995). È soprattutto a partire dagli anni Novanta che il costrutto di autodeterminazione ha ricevuto maggiore visibilità e utilizzo nel campo della pedagogia speciale – in particolare negli studi sulla disabilità intellettuale in età adolescenziale e adulta – dando origine a un’ampia letteratura di settore all’interno della quale diversi autori ne hanno analizzato il significato psicoeducativo (Wehmeyer, 1998) restituendo un’immagine piuttosto articolata e complessa del costrutto caratterizzata da differenti prospettive. Tali concettualizzazioni, come suggerisce Milthaug (1998), possono essere convenzionalmente distinte in tre macro-categorie.

La prima prospettiva, quella ecologica, si riferisce al modello elaborato da Abery e colleghi all’Università del Minnesota (Abery, 1994; Abery, Stancliffe, 1996; Stancliffe et al., 2000). Tale teoria, contrariamente, come vedremo, al *functional model*, analizza i fattori ambientali che possono incidere o meno nei diversi contesti di vita della persona (adulta) con disabilità e conseguentemente influenzare i livelli di AD. Tali fattori includono sia l’ambiente di vita “immediato” in cui l’individuo è inserito (abitativo, educativo, professionale, familiare, ecc.) sia i possibili condizionamenti a livello macrosociale (cultura, sistema giuridico-politico, ecc.), ovvero «the overarching institutional and ideological patterns of the culture as they affect human development» (Abery, 1994, p. 352).

Il secondo approccio, invece, si riferisce alla prospettiva socio-politica (Mithaug, 1996a; 1996b; 1998) ed è esemplificata dal passaggio da un sistema sociale fortemente regolato e regolamentato ad uno *person-centered*, in cui le persone con disabilità (o coloro che le hanno in cura) possano decidere e controllare i sussidi e i finanziamenti di cui voler e poter usufruire. Secondo questo modello, l’AD si basa su quattro principi: la libertà di scegliere dove e con chi vivere e come trascorrere il proprio tempo; la facoltà di controllare il denaro necessario per il proprio sostegno; il supporto organizzato secondo modalità altamente personalizzate basate sui desideri e sui bisogni della persona; e, infine, la responsabilità dell’utilizzo saggio dei finanziamenti pubblici e per contribuire alla propria comunità

Infine, la prospettiva psico-educativa, partendo da quanto già espresso nella *selfdetermination theory* elaborata dagli psicologi americani Deci e Ryan (1985), fa riferimento al *functional model of self-determination* sviluppato da Wehmeyer e i colleghi dell’Università del Kansas. Tale teoria, pur riconoscendo il ruolo svolto dai fattori ambientali (Wehmeyer, 1998; Wehmeyer, Bolding, 2001) pone maggiore attenzione alla dimensione personale dell’individuo con disabilità, o meglio alle competenze necessarie affinché lui/lei possa autodeterminarsi. Secondo questi autori, quattro sono le caratteristiche essenziali del comportamento autodeterminato: a) autonomia; b) autoregolazione; c) empowerment psicologico; e d) autorealizzazione (Wehmeyer et al., 2003, p. 177). Secondo tale prospettiva, l’AD consiste nella capacità del soggetto di agire come *agente causale* primario al di là di condizionamenti e influenze esterne (Wehmeyer, 1996). In tal senso, l’autodeterminazione non è un programma o una modalità con cui progettare possibili servizi per la persona con disabilità, piuttosto un’ideale la cui promozione garantisce all’individuo l’accesso a ciò che desidera nella propria vita e

per il proprio futuro (Wehemeyer, Agran, 2000). Otto sono le componenti e le competenze che caratterizzano un comportamento autodeterminato: capacità di fare scelte, capacità di prendere decisioni, capacità di *problem solving*, capacità di individuare e raggiungere obiettivi, capacità di auto osservazione, capacità di valutazione, capacità di rinforzo (Wehmeyer, 1996). La riflessione teorica tracciata da Wehemeyer e colleghi ha trovato una sua duplice concretizzazione pratica. Da una parte, si è assistito all'ideazione e alla sperimentazione di strumenti quantitativi di indagine in grado di rilevare e valutare l'autodeterminazione e le sue componenti nella persona con disabilità (Giraldo, Sacchi, 2018). Dall'altra, questi studiosi hanno elaborato specifici programmi formativi e curricolari volti a fornire agli individui le capacità, le attitudini e le conoscenze necessarie per autodeterminarsi (Wehmeyer et al., 2003).

All'interno di questa prospettiva psico-pedagogica, si inserisce anche la *Causal Agency Theory* (Wehemeyer, 2004; Shogren et al., 2015; Shogren et al., 2017b) elaborata dagli stessi Wehemeyer e collaboratori. Considerata come una riconcettualizzazione e integrazione del *functional model*, essa definisce l'AD come "caratteristica disposizionale" della persona con disabilità marcando ulteriormente il ruolo del soggetto come agente causale (Shogren et al., 2015). Come sottolinea Shogren: «as in the functional model, *causal agency* implies that it is the individual who makes and causes things to happen in his or her life. Causal agency implies more, however, than just *causing* an action; it implies that the individual acts with an eye toward *causing* an effect to *accomplish a specific end* or to *cause or create change*» (Shogren et al., 2017b, p. 61)¹.

Tali prospettive psico-pedagogiche, più rappresentate all'interno della letteratura scientifica, trovano una loro legittimazione epistemologica a partire dalla riflessione della filosofia analitica intorno ai concetti di libertà e azione e, in particolare, dalle parole di uno dei suoi protagonisti, Donald Davidson. Partendo, dunque, dall'analisi delle principali fonti (primarie/secondarie) delle due prospettive psicopedagogiche², si cercherà ora di evidenziare alcune questioni etico-fi-

- 1 «Come nel modello funzionale, la *causal agency* implica che sia l'individuo ad agire in prima persona e a far sì che le cose accadano nella sua vita. La *causal agency* implica, comunque, più del solo causare un'azione; implica che l'individuo agisca con un occhio all'effetto causato per raggiungere un fine specifico o per causare o creare un cambiamento» (traduzione nostra).
- 2 La selezione delle fonti (primarie/secondarie) è stata effettuata mediante una *narrative literature review* (Levy, Ellis, 2006; Webster, Watson, 2002) costruita secondo una specifica procedura multifase di analisi (Galvan, 2006). Tutti i lavori oggetto di indagine sono stati identificati a partire da un'ampia ricerca bibliografica nei seguenti database: Education Resources Information Center (ERIC), Education Research Complete, EBSCO, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Humanities, Social Sciences, Law 2015, Science Direct, and SocINDEX Full Text. La ricerca comprende articoli scientifici, abstract, volumi, capitoli in volume *peer reviewed* e pubblicati, in lingua inglese, tra il 1972 (anno in cui il termine "autodeterminazione" è stato utilizzato per la prima in relazione alla disabilità dal filosofo Nirjje) e il 2018. Le parole chiave utilizzate per la ricerca nei database (con gli operatori booleani AND e OR) sono: self-determination OR self determination; intellectual disability OR mental retardation; educational sciences OR philosophy. La presente *literature review* e la relativa ricerca nelle banche dati hanno permesso di identificare complessivamente 1350 articoli. I documenti risultati sono, poi, stati analizzati e inclusi nel campione se soddisfacevano i seguenti criteri di eleggibilità: a) studi pubblicati in rivista scientifica e/o volumi sottoposti a *peer review* tra il 1972 e il 2018; b) ricerche che tematizzassero il costrutto di autodeterminazione nelle scienze dell'educazione (pedagogia e psicologia principalmente);



losofiche da esse aperte che si rivelano fondanti anche per il dibattito contemporaneo sulla disabilità adulta.

2. Dai fondamenti filosofici...

La maggior parte dei filosofi contemporanei sostiene che la libertà (e il suo esercizio) presuppone il darsi di due condizioni. La prima riguarda la *possibilità di fare altrimenti* poichè «non può dirsi veramente libero un agente che possa agire soltanto in un modo – un agente di fronte al quale, cioè, non si aprano potenziali corsi d'azione alternativi» (De Caro, 2004a, p. 347). Non avrebbe senso, infatti, parlare di libertà se non sussistesse per la persona la possibilità di agire diversamente da come di fatto ha agito. La seconda condizione, invece, si riferisce proprio al tema dell'*autodeterminazione*: «un agente sceglie o agisce liberamente solo nel caso in cui la sua scelta e la sua azione non siano determinate esclusivamente da fattori fuori dal controllo dell'agente, ma anche dalla sua volontà (o meglio, secondo i filosofi contemporanei, dai suoi pertinenti stati mentali)» (De Caro, 2004, p. 347).

Entrambe queste condizioni sono ampiamente disquisite negli studi psicopedagogici sul costrutto di autodeterminazione in cui esso è, generalmente, definito come la «capacità di scegliere fra varie opportunità e di impegnare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali» (Deci, Ryan, 1985, p. 38) o ancora come la capacità della persona (con disabilità) di agire come *agente causale* primario nella propria vita e di compiere scelte riguardanti le proprie azioni senza indebite influenze esterne o interferenze (Wehmeyer, 1996).

Queste definizioni forniscono un'indicazione dell'intenzione di base attribuita al concetto di AD e riflettono il significato del loro antecedente storico, il *soft determinism* filosofico (Wehmeyer et al., 2017, p. 4), secondo il quale un'azione può essere sia libera sia causata. Stando a questa prospettiva, la libertà si riferisce alla possibilità di agire senza impedimenti e costrizioni e un agente è, di conseguenza, libero quando compie le azioni che vuole compiere ovvero nella misura in cui le sue condotte sono determinate dalla sua volontà. Il *soft determinism* (o compatibilismo) nasce in Inghilterra nel XVII secolo con la filosofia di Hobbes e nel secolo successivo, con Locke, Mill e Hume. Questa "impostazione classica" verrà poi ripresa e sviluppata nella prima metà del XX secolo da filosofi come Moore, dai neopositivisti Schlick e Ayer e da una buona parte dei filosofi di impostazione analitica, i cosiddetti "neocompatibilisti", come Davidson, Strawson, Frankfurt e Dennett.

Senza avere la pretesa di ricostruire esaustivamente la complessività della secolare diatriba "libertà (e/o libero arbitrio) *versus* determinismo" e il vastissimo groviglio di problemi filosofici che ne è conseguito (De Caro, 2004a; 2004b), ai fini del presente contributo si richiamano le teorie di Donald Davidson il quale,

c) saggi proponenti ricerche empiriche e/o studi teoretici. Pertanto, dopo una preliminare panoramica dei documenti individuati, svolta sulla base dei suddetti criteri di eleggibilità, sono, infine, stati inclusi nella ricerca 59 studi (di cui 46 articoli in rivista scientifica, 10 capitoli in volume e 3 monografie).

proprio nel tentativo di rispondere alle critiche al compatibilismo, fornisce un orizzonte di riferimento per le definizioni di AD espresse dalle prospettive psicopedagogiche³.

Il filosofo statunitense, in linea con le tesi neocompatibiliste, sostiene che la libertà si possa predicare delle azioni, nella misura in cui le scelte (o i desideri, le credenze e le intenzioni) dell'agente sono stati *causalmente* rilevanti del corso del processo deterministico che ha condotto al compimento di quell'azione (Davidson, 1992). Questo punto è chiarito bene da Quine (che, com'è noto, di Davidson fu maestro): «un atto [è] libero nella misura in cui i motivi o gli impulsi dell'agente figurano come anelli della catena casuale [che conduce a quell'atto]» (Quine, 1981, p. 11). Alla luce del compatibilismo – e in linea con la definizione di autodeterminazione offerta da Wehemeyer e colleghi –, dunque, le nostre azioni sono libere se sono causalmente determinate dall'agente (e non da costrizioni o imposizioni esterne o da patologie interne).

Secondo Davidson, inoltre, non solo il determinismo insito nelle azioni non ne impedisce la libertà, ma non compromette nemmeno la *possibilità di fare altrimenti*⁴. Come sottolineato da De Caro, il filosofo americano fornisce una analisi condizionale alla nozione di “possibilità alternative”: «condizione necessaria affinché un'azione sia libera è che essa discenda dalla volontà, o dai desideri, dell'agente in modo tale che se tale volontà o tali desideri fossero diversi sarebbe diversa anche l'azione che ne discende. In tal modo, il significato dell'enunciato “x avrebbe potuto fare altrimenti” è ricondotto al significato dell'enunciato “x avrebbe potuto fare altrimenti qualora avesse scelto altrimenti”: un enunciato, quest'ultimo, che può ben essere vero anche in un ambiente deterministico (ovvero in un ambiente in cui la volontà e i desideri sono perfettamente determinati)» (De Caro, 2004a, p. 350)⁵.

In questo medesimo richiamo alla “scelta”, garantita dalla “possibilità di fare altrimenti”, riecheggiano le parole di Wehemeyer secondo il quale una persona con disabilità si autodetermina nel momento in cui compie delle decisioni significative relative alla qualità delle sue circostanze di vita (Wehemeyer, Lawrence,

3 Va, però, ricordato che l'influenza di Davidson nel dibattito filosofico contemporaneo va ben oltre i temi qui richiamati. Cfr. De Caro, 1998.

4 Qui risiedono le principali critiche al compatibilismo: se il determinismo causale implica che gli eventi futuri siano necessitati dagli eventi che li precedono, in accordo con le leggi naturali, come è possibile ipotizzare corsi d'azione alternativi a quelli che effettivamente saranno attualizzati? Tali difficoltà era già nota ai padri fondatori del compatibilismo, in particolare a Hume, che abbozzò una strategia di risposta, ripresa, poi, più volte nel corso del Novecento, per esempio da G.E. Moore (cfr. Cimmino, 2003).

5 I critici del compatibilismo notano che questa lettura causa un paradosso che la fa risultare inadeguata: se la possibilità di fare altrimenti dipende da una possibile scelta alternativa che l'agente avrebbe potuto compiere, per poter dare conto della libertà occorre spiegare in quale senso questa scelta alternativa non fosse obbligata. A questa accusa Davidson risponde che l'enunciato «x avrebbe potuto agire altrimenti» è equivalente a «x avrebbe agito altrimenti qualora avesse desiderato agire altrimenti». Egli sostituisce il tradizionale riferimento alla scelta con il “desiderare qualcosa”. L'idea di Davidson è che mentre le scelte sono azioni, il desiderare è uno stato (o disposizione) in cui l'agente si trova e, in quanto tale, non rimanda a nessuna ulteriore azione che l'agente avrebbe potuto compiere o non compiere; esso dunque, secondo Davidson, non richiede ulteriori analisi condizionali. Per un maggior approfondimento: cfr. Davidson, 1992; De Caro, 1998, 2004a.



1995). Affinché ciò avvenga, non è solo necessario garantire all'individuo di poter scegliere tra opzioni differenti: «choice can extend far beyond selecting between alternatives to control over the issue in question and the alternatives available for selection [...] [but] encompass *personal control*» (Stancliffe, 2001, p. 92)⁶. “Scelta” e “autodeterminazione”, dunque, sono concetti sì strettamente correlati, ma al tempo stesso distinti (Wehemeyer, Shogren, 2013): «making choices is only one aspect of being selfdetermined» (Wehemeyer, 2001, p. 8)⁷. L'autodeterminazione, infatti, non si esaurisce nella mera scelta, essa riguarda, piuttosto, il processo decisionale basato su una serie di opzioni da cui attingere. Ed è in questa capacità/possibilità di scegliere (ora diremmo tra opzioni diverse) che la persona (con o senza disabilità) si manifesta come *agente causale primario* della propria vita.

In particolare, secondo la *Causal Agency Theory*, le azioni autodeterminate sono contraddistinte da tre caratteristiche essenziali (Shogren et al., 2017a; Shogren et al., 2017b). La prima (*volitional action*) riguarda l'azione “volontaria”, ovvero quella compiuta come esito di una scelta consapevole (intenzionale) operata in base alle proprie preferenze senza un'influenza esterna diretta. L'*agentic action*, invece, è intesa come un'azione auto-diretta al servizio di un obiettivo e auto-regolata per consentire alla persona di raggiungere tale scopo “liberamente” scelto e di rispondere alle opportunità e alle sfide nei loro ambienti. Infine, la terza caratteristica è l'*action-control belief*: le persone autodeterminate hanno un senso di *empowerment* personale, credono di avere quello che serve per raggiungere obiettivi liberamente scelti. In particolare, esistono tre tipi di credenze sul controllo delle proprie azioni: *convinzioni sul legame tra il sé e l'obiettivo* (aspettativa del controllo: “Quando voglio fare _____, posso farlo”); *convinzioni sul legame tra il sé e i mezzi per raggiungere l'obiettivo* (“Ho le capacità per fare _____”); *credenze sull'utilità di un dato mezzo per raggiungere un obiettivo* (“Credo che il mio sforzo porterà al raggiungimento degli obiettivi”). L'autodeterminazione, dunque, non implica solamente un “soggetto che causa un'azione”, ma si riferisce anche, in senso più ampio e articolato, alla capacità di causare (o essere causa) un effetto per raggiungere un fine specifico o per creare un cambiamento (Wehemeyer, 2004).

Tali considerazioni sono legittimate, all'interno delle prospettive psico-pedagogiche sull'AD, alla luce delle teorie della *human agency*, in particolare del pensiero di Bandura (Shogren et al. 2017b). Nel saggio intitolato *Human agency in social cognitive theory* (1989), egli esamina la natura e la funzione dell'agire umano all'interno del modello concettuale della causalità accordando un ruolo centrale ai processi cognitivi, indiretti, autoriflessivi e di autoregolazione. Tale approccio riconosce che la maggior parte del comportamento umano è determinato da tre classi di cause: 1. i fattori personali interni, costituiti da elementi cognitivi, affettivi e biologici; 2. il comportamento messo in atto in un dato contesto; 3. i fattori ambientali che circoscrivono l'individuo e la sua condotta. Il concetto di *human agency*, punto cardine dell'intera teoria social-cognitiva, può

6 «La scelta può estendersi ben oltre il selezionare tra alternative diverse per controllare il problema e le alternative disponibili [...] [ma] comprende il controllo personale» (traduzione nostra)

7 «Compiere scelte è solo uno degli aspetti dell'essere autodeterminato» (traduzione nostra).

essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente al di là di questi tre possibili condizionamenti (interni ed esterni).

A nostro avviso, tuttavia, sebbene non dichiarato dagli autori, la *Causal Agency Theory* richiama implicitamente le considerazioni compiute da alcuni esponenti della filosofia analitica – di cui la prospettiva di Bandura rappresenta una derivazione psicologica –, all'interno della quale il tema dell'azione ha conosciuto una vasta e inedita fortuna (la cosiddetta *Teoria dell'azione*) (De Caro, 2008)⁸. In particolare, è la prospettiva di Davidson, e precisamente la sua teoria causale, a fornire, ancora una volta, suggestive indicazioni circa le modalità di comprensione e spiegazione dell'agire all'interno delle diverse formulazioni del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Nei suoi due scritti dedicati a tale questione – dapprima l'articolo *Azioni, ragioni e cause* (1963) e poi i vari contributi molti dei quali raccolti nel volume *Azioni ed eventi* (1980) – il filosofo statunitense chiarisce, infatti, che ogni azione non si esaurisce nel mero compiere un certo numero di atti fisici, ma che subordina questi atti al raggiungimento di uno scopo. Ogni azione è, in tal senso, intenzionale (intendendo l'intenzionalità come una forma di causazione), nel senso che tutte le azioni, pur essendo movimenti corporei, possono essere descritte dagli stati intenzionali (desideri o credenze) per i quali sono state compiute (Davidson, 1992). Per Davidson, un'azione è compiuta da un agente se ciò che costui fa può essere descritto sotto un aspetto che lo rende intenzionale e un'azione è intenzionale se è causata in modo opportuno da una somma di desiderio e ragione che la razionalizzano (Davidson, 1992, p. 87). In particolare, con la *teoria causale dell'azione*, Davidson sostiene che le azioni sono causate dalle credenze e dai desideri in virtù di cui gli agenti le eseguono. Del resto, come afferma lo stesso Wehemeyer: «what is a *causal agent*? The adjective “causal” is defined as expressing or indicating cause; showing an interection of *cause* and effect. The term “agent” is a noun that means one act or has the authority to act or, alternatively, a force of substance that causes change» (Wehemeyer, 2004, pp. 351-352)⁹.

3. ... alle questioni (aperte) per la pedagogia speciale

Dietro il principio dell'autodeterminazione si cela l'eredità del pensiero moderno depositata nel *functional model of self-determination* e nella *Causal Agency Theory*: la libertà consiste nella possibilità di agire senza impedimenti e costrizioni e un'azione è libera quando determinata causalmente dalle intenzioni, dai desideri e dalle credenze del soggetto agente. Se, come ricorda Wehemeyer, auto-

8 Essa differisce dalla “filosofia dell'azione”, ovvero dalle concezioni spiritualistiche, irrazionalistiche e pragmatistiche dell'azione elaborate in Francia e Stati Uniti a cavallo tra Otto e Novecento. Inoltre, va specificato che se la teoria dell'azione è un movimento principalmente interno alla filosofia analitica, essa ha conosciuto interessanti declinazioni anche in altre prospettive, come l'ermeneutica. Si pensi, a tal proposito, alla riflessione di Ricoeur (1986).

9 «Che cos'è un agente causale? L'aggettivo “causale” implica l'espressione o l'indicazione causa; mostrando un'interconnessione di causa ed effetto. Il termine “agente” è un sostantivo che riguarda la “persona che agisce” o che ha l'autorità di agire o, in alternativa, la forza sostanziale per causare un cambiamento» (traduzione nostra).



determinarsi significa controllare la propria vita (Wehemeyer, 1998, p. 8), allora appare evidente come, calato nell'ambito della disabilità, l'agire autodeterminato si configuri come consapevolezza, (pro)attività, scelta e partecipazione. Il *causal agent*, infatti, è colui che «act purposely and planfully. The “end” toward which this purposeful of plan action is applied varies in terms of outcomes, but ultimately serves to support self- (versus other-) determination» (Wehemeyer, 2004, p. 352)¹⁰. Da destinatario tendenzialmente passivo di cure e assistenza la persona si trasforma in protagonista attivo della propria vita. È in questa forma di attività che Aristotele (2000a) scorgeva la via per la felicità.

Tali conclusioni, certamente condivisibili sul piano scientifico, destano non poche criticità in quelle situazioni di disabilità caratterizzate da bassi livelli di funzionamento e rilevanti compromissioni cognitive. In queste situazioni, infatti, mancano spesso sia le competenze specifiche da parte della persona con disabilità sia le opportunità offerte dal proprio contesto di vita che tende a vicariare decisioni, anche quelle più comuni relative alla quotidianità (Cottini, 2016, p. 13). È questo delicato equilibrio tra bisogno/diritto di AD delle stesse persone con disabilità e attenzione educativa dell'altro (educatore, genitore, amministratore di sostegno, ecc.) una delle principali tematiche aperte dal costrutto di AD e su cui la pedagogia speciale è chiamata a riflettere criticamente e seriamente. Da una parte, la volontà di garantire all'adulto con disabilità la possibilità di scegliere tra alternative diverse, di “autodeterminarsi”, rispetto agli aspetti più mondani della quotidianità, anche come difesa da quelle forme di iper-protezionismo o assistenzialismo che caratterizzano (ancora troppo spesso) alcune dinamiche legate alla disabilità, soprattutto intellettuale. Dall'altra, l'intenzionalità educativa di volerlo proteggere dai rischi di raggrabilità (psicoaffettiva, sentimentale, economica e giuridica in genere) legati a difficoltà nell'interpretazione della realtà e delle coordinate del tempo, nella comprensione del linguaggio e delle relazioni interpersonali, dalle difficoltà a interpretare, vivere e controllare emozioni, sentimenti, impulsi, che si fanno imperativi e labili al tempo stesso, rischiando di scuotere dalle fondamenta una personalità fino a portarla a perdersi. È nel dialogo tra questi due poli, autodeterminazione e protezione, che si gioca sia il compito dell'educatore, del *caregiver*, dell'insegnante, del genitore o dell'amministratore di sostegno nel tutelare e, al contempo promuovere, lo spazio di “minore limitazione possibile della capacità di agire” della persona con disabilità (L. 6/2004) sia la possibilità per quest'ultima di costruire la propria identità e di agire come agente causale primario nel mondo reale.

Diversi sono i fattori che possono incidere, condizionare e compromettere il raggiungimento di tali obiettivi con conseguenti scarse possibilità di apprendimento delle abilità sociali (Nota et al., 2007): le caratteristiche individuali della persona, come la tipologia o il grado (Wehemeyer, Garner, 2003) di disabilità; oppure i fattori contestuali e socio-culturali (Lee et al., 2012; Shogren et al., 2007; Wehmeyer & Palmer, 2003), quali la famiglia (Curryer et al., 2015), il contesto abitativo (Robertson et al., 2001; Stancliffe, 2001, Tossebro, 1995), i supporti so-

10 «agisce di proposito e pianificando. Il “fine” verso cui questa azione intenzionale e pianificata è indirizzata varia in termini di risultati, ma, in definitiva, serve a sostenere la determinazione di sé (rispetto ad altri)» (traduzione nostra).

cio-assistenziali, le attività svolte nel tempo libero o ancora la scuola (Palmer et al., 2004; Wehemeyer et al., 2012) e la situazione lavorativa (Wehemeyer, Bolting, 2001).

Come sottolinea Cottini (2016), la persona autodeterminata opera come un agente causale con l'intento di costruire il proprio futuro in base sia alle proprie competenze personali (come il saper operare delle scelte, pianificare degli obiettivi, dirigere e auto-monitorare il proprio comportamento) sia alle opportunità che l'ambiente deve offrire affinché tali condotte possano essere realmente implementate. L'attestazione dell'importanza dell'AD per le persone con disabilità e della denuncia da parte delle stesse di godere in realtà di scarse possibilità di compiere scelte in autonomia e di esprimere preferenze circa gli aspetti principali della loro vita registrando bassi livelli di agentività (Wehemeyer, Sands, 2008), hanno portato i ricercatori a implementare specifici programmi di intervento psicoeducativi per promuovere l'autodeterminazione, aumentare le opportunità di scelta e favorendo un coinvolgimento attivo e diretto nelle attività educative a loro finalizzate e nei processi di pianificazione della loro vita (Whemeyer, Shogren, 2016). La letteratura, infatti, dimostra che, attraverso sostegni e interventi personalizzati e, grazie all'accesso a programmi inclusivi individualizzati, la persona con disabilità può raggiungere buoni livelli di autodeterminazione indipendentemente dal proprio funzionamento intellettuale (Carter et al., 2013; Shogren et al., 2007; Stancliffe, 1997) a cui corrisponde, poi, una migliore qualità della vita (Wehemeyer, Scharlock, 2001; Lachapelle et al., 2005; Wehemeyer, Schwartz, 1998).

La possibilità di compiere scelte nel quotidiano rappresenta una delle competenze cruciali per consentire alle persone con disabilità (in particolare, adolescenti e adulti con gravi disabilità intellettive) di autodeterminarsi, identificare e raggiungere i traguardi di vita che si prefiggono per il proprio futuro (Ward, 1996). Tuttavia, l'AD non è determinata dalla scelta in sé e non coincide nemmeno con l'ottenimento di risultati specifici, per quanto desiderabili e importanti. Essa riguarda l'intero processo decisionale dall'identificazione degli obiettivi e delle alternative praticabili alla stima degli esiti ottenuti.

Alla luce di tali considerazioni, resta da chiedersi se questa idea di AD come forma di "*self-caused action*" (Wehemeyer et al., 2003), calata nel dibattito pedagogico, possa essere esaurita dal principio di causalità (efficiente) in nome del quale la filosofia analitica giustifica l'agire e la condotta umana. Recuperando, infatti, la distinzione aristotelica, la causa efficiente (o motrice) è sì ciò che "mette in moto la cosa", ciò che fa iniziare il processo (nel caso di una statua, lo scultore), ma essa è completata, oltre che dalla *causa materiale* (ciò di cui una cosa è fatta), soprattutto da una *causa formale*, ovvero la forma che l'ente acquisirà (forma di statua) e da una *causa finale*, ossia lo scopo per cui è fatta (nel caso della statua, per venerare la divinità (Aristotele, 2000b)¹¹. A nostro avviso, è in vista di questa *causalità formale e finale* che l'adulto con disabilità è chiamato ad autodeterminarsi e la pedagogia speciale a rispondere elaborando programmi formativi orientati a promuovere le competenze per assumere condotte autodeterminate

11 Lo stesso studioso Enrico Berti (2006) nell'analisi del rapporto tra filosofia analitica e Aristotele sostiene che una delle questioni ancora non del tutto risolte per la filosofia contemporanea, in particolare quella di stampo analitico, riguarda proprio il concetto di causalità.



(Cottini, 2016, p. 9) a partire da interessi, motivazioni, bisogni e desideri espressi dalla persona con disabilità e, in base a questi, costruire e promuovere una progettazione educativa mirata e personalizzata riducendo così gli ostacoli per l'accesso all'adulthood.

Pertanto, "autodeterminarsi" non significa avvalorare la deriva soggettivista del modello individualistico che, in nome di un incondizionato potere attribuito alla causalità efficiente, ha distorto il senso profondo dell'autonomia, della scelta e della libertà stessa (Ho, 2008). Potremmo piuttosto affermare che, per quanto riguarda il binomio libertà-autodeterminazione, entrambe sono condizioni necessarie (ma non sufficienti) l'una dell'altra: la prima affinché la persona possa costruire e scegliere autonomamente il proprio sé; la seconda, a sua volta, condizione di esercizio della libertà stessa. Compito, allora, della pedagogia è quello di pensare e realizzare azioni e interventi specifici affinché tale esercizio si concreti, programmi che promuovano l'autodeterminazione come via per garantire la libertà del singolo intesa come fattore aggregante e di emancipazione collettiva. L'attenzione, dunque, non è posta sulla prestazione individuale e indipendente, sul controllo assoluto e sul successo che la persona può raggiungere, ma è rivolto a fornire le opportunità di esercizio di tali condotte autodeterminate garantendo all'individuo di partecipare pienamente alla propria vita entro la comunità di appartenenza e assicurandogli tutti i sostegni e i supporti necessari per autodeterminarsi (Wehemeyer, 1998, p. 14).

La transizione alla vita adulta per le persone con disabilità rappresenta, quindi, una sfida per tutti, per l'individuo stesso, per le famiglie, per i *caregiver* e per la comunità scientifica stimolando e sostenendo "visioni nuove" in grado di considerare soluzioni e alternative originali per affrontare il futuro della persone con disabilità e scardinare, una volta per tutte, gli atteggiamenti assistenzialistici, infantilizzanti e iperprotettivi che spesso accompagnano certe condizioni di disabilità (Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016). Come ricorda Cottini (2016), infatti, lavorare nella prospettiva dell'autodeterminazione significa cambiare lo sguardo e l'approccio educativo, si tratta «di costruire ambienti nei quali ognuno possa rintracciare degli spazi di azione liberamente scelti, almeno nei limiti delle possibilità offerte da ciascuno» (p.9). Facendo così della libertà individuale (propria e altrui) un valore sociale centrale e, al contempo, un inseparabile prodotto sociale (Sen, 1997, p. 39).

Riferimenti bibliografici

- Abery B. (1994). A conceptual framework for enhancing self-determination. *Challenges for a service system in transition*, 345-380.
- Abery B., Stancliffe R. (1996). The ecology of self-determination. *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 111-145.
- Agran M., Blanchard C., Wehmeyer M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in mental retardation and developmental disabilities*, 351-364.
- Aristotele (2000a). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Aristotele (2000b). *Metafisica*. Milano: Bompiani.
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Berti E. (2006). *Incontri con la filosofia contemporanea*. Pistoia: Petite Plaisance.
- Brown R.I., Bayer M.B., MacFarlane C. (1989). *Rehabilitation programmes: The performance and quality of life of adults with developmental handicaps* (Vol. 1). Lugus Publications.

- Carter E.W., Lane K.L., Cooney M., Weir K., Moss C.K., Machalicek W. (2013). Self-determination among transition-age youth with autism or intellectual disability: Parent perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(3), 129-138.
- Cimmino L. (2003). *Autodeterminazione. Un argomento a favore della responsabilità ultima*. Napoli: Guida.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Curryer B., Stancliffe R.J., Dew A. (2015). Self-determination: Adults with intellectual disability and their family. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 1-6.
- De Caro M. (2004a). Davidson sulla libertà umana. *Iride*, XVII(42), 347-355.
- De Caro M. (2004b). *Il libero arbitrio. Una introduzione*. Roma-Bari: Laterza.
- De Caro M. (1998). *Azione*. Bologna: Il Mulino.
- Davidson D. (1992). *Azioni ed eventi*. Bologna: Il Mulino.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Felce D., Perry J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1), 51-74.
- Giraldo M., Sacchi F. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI(2), 39-59.
- Goussot A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggiori.
- Ho A. (2008). The individualist model of autonomy and challenge of disability. *Bioethical Inquiry*, 5, 193-207.
- Karvonen M., Test D.W., Wood W.M., Browder D., Algozzine B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, 71(1), 23-41.
- Lachapelle Y., Wehmeyer M.L., Haelewyck M.C., Courbois Y., Keith K.D., Schalock R.L., Walsh P.N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744.
- Locke J. (2004). *Saggio sull'intelletto umano*. Milano: Bompiani.
- Mitchell F. (2012). Self-directed support and disabled young people in transition (part 1). *Journal of Integrated Care*, 20(1), 51-61.
- Mithaug D.E. (1996a). *Equal opportunity theory*. London, UK: Sage Publication.
- Mithaug D.E. (1996b). A Theoretical Basis for Rethinking Instructional Practices for Self-Determination. *Self-determination across the life span*, 147.
- Mithaug D.E. (1998). Your right, my obligation? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 41-43.
- Nirje B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *The principle of normalization in human services* (pp. 176-193). Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- Nota L., Ferrari L., Soresi S., Wehmeyer M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Palmer S., Wehmeyer M.L., Gipson K. (2004). Promoting Access to the General Curriculum by Teaching Self-Determination Skills. *Exceptional Children*, 70(4), 427-439.
- Quine W.V. (1981). Things and their places in theories. In Id., *Theories and things*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.
- Ricoeur P. (1986). *La semantica dell'azione*. Milano: JacaBook.
- Robertson J., Emerson E., Hatton C., Gregory N., Kessissoglou S., Hallam A., Walsh P.N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities*, 22(6), 487-502.
- Schalock R.L. (1991). The Concept of Quality of Life in the Lives of Persons with Mental Retardation. Paper presented at the Annual Meeting of American Association on Mental Retardation (115th, Washington, DC, May 19-23, 1991).
- Sen A. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Burke K.M., Palmer S.B. (2017a). *The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher's Guide*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Forber-Pratt A.J., Little T.J., Lopez Clifton J. (2017b).



- Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Rifenshark G.G., Little T.D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48, 256-267.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Soukup J.H., Little T.D., Garner N., Lawrence M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 488-510.
- Stancliffe R.J. (1997). Community living-unit size, staff presence, and residents' choice-making. *Mental retardation*, 35(1), 1-9.
- Stancliffe R.J. (2000). Proxy respondents and quality of life. *Evaluation and Program Planning*, 23(1), 89-93.
- Stancliffe R.J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self-determination. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev*. 7(2), 91-8.
- Tossebro J. (1995). Impact of size revisited: Relation of number of residents to self-determination and deprivatization. *American Journal of Mental Retardation*, 100(1), 59-67.
- Ward M.J., Kohler P. D. (1996). Promoting self-determination for individuals with disabilities: Content and process. In L.E. Powers, G.H.S. Singer, J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 275-290). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ward M. (1992). The OSERS initiative on self-determination. *Interchange*, 12(1), 1-7.
- Wehmeyer M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome. *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 17-36.
- Wehmeyer M.L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of developmental and physical disabilities*, 9(3), 175-209.
- Wehmeyer M.L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16.
- Wehmeyer M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer M.L. (2001). Self-determination and mental retardation. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 24, pp. 1-48). Academic Press.
- Wehmeyer M.L. (2004). Beyond self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4), 337-359.
- Wehmeyer M.L., Bolding N. (2001). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37(5), 353-363.
- Wehmeyer M.L., Garner N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265.
- Wehmeyer M.L., Metzler C.A. (1995). How Self-Determined Are People With Mental Retardation? The National Consumer Survey ("Accepted by Louis Rowitz"). *Mental Retardation*, 33(2), 111.
- Wehmeyer M.L., Palmer S.B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 131-144.
- Wehmeyer M.L., Scharlock R.L. (2001). Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wehmeyer M.L., Schwartz M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 245-255.
- Wehmeyer M.L., Shogren K.A. (2016). Self-determination and choice. In: Singh, N. (Ed). *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 561-584). Springer, Cham.
- Wehmeyer M.L., Shogren K.A., Palmer S.B., Williams-Diehm K.L., Little T.D., Boulton A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78(2), 135-153.
- Wehmeyer M.L., Abery B., Milthaug D.E., Stancliffe R.J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher, LTD.

