



“Abitare l’educativo”. Disabilità e Capability: creare mondi antro-po-eticamente sostenibili

“Inhabiting the educational:” Disability, capability, and the creation of antro-po-ethically sustainable worlds

Nicolina Pastena
Università degli Studi di Salerno
pastena@unisa.it

ABSTRACT

The capability approach is an important and emergent theoretical framework about “human well-being” – what people are able to do and to be, the kind of life they are effectively able to lead. The approach has been developed in a variety of theories: social justice, social sciences and educational sciences too. When we talk of capability in the field of education, it is clear we are still in the very early stages of the developments. Recently, this new paradigm has mostly been used in the so-called “human development approach”. The economist-philosopher Amartya Sen and philosopher Martha Nussbaum are the pioneers who have significantly developed it.

Il *capability approach* è un importante quadro teoretico emergente che riguarda il “benessere umano” – cioè quello che le persone sono capaci di fare e di essere, il tipo di vita che riescono effettivamente a condurre. L’approccio è stato sviluppato in vari ambiti teorici: giustizia sociale, scienze sociali e anche scienze dell’educazione. Quando si parla di *capability* nell’ambito dell’educazione, è chiaro che ci si trova ancora ai primi stadi dello sviluppo. In tempi recenti, questo nuovo paradigma è stato utilizzato soprattutto nel cosiddetto “approccio allo sviluppo umano”. L’economista-filosofo Amartya Sen e il filosofo Martha Nussbaum sono i pionieri che hanno significativamente sviluppato tale approccio.

KEYWORDS

Capability, Policy Making, Learnfare, Long-Life Learning, Agency.
Capability, Polity-making, Learnfare, Apprendimento continuo, Agentività.

1. Il brivido ibrido dell’educare e le Policy making della Postmodernità

Il continuo evolversi dell’assetto socio-culturale e dei relativi cambiamenti paradigmatico-interpretativi della società contemporanea (da più parti definita *complessa/ipercomplessa* e *funzional-sistemica*) hanno sicuramente condizionato nel tempo, a più livelli e in più ambiti di riflessione, le strutture portanti dell’intera teoresi pedagogica, approdando a nuove visioni e a nuovi, più contestuali e radicati modelli d’interpretazione dell’*agire pedagogico-educativo*, che diventa così l’elemento elitario su cui focalizzare lo sguardo prospettico (posizionando il sestante sul più radicato concetto di *agire umano*).

Per Hannah Arendt *l'agire umano* rappresenta *l'azione qualificante non necessitata né utilitarista; archein*, libertà d'iniziativa, creazione di novità, abbandono di schemi comportamentali reiterati e pregressi. «Il nuovo - ella afferma - si verifica sempre contro la tendenza prevalente delle leggi statistiche e della loro probabilità, che a tutti gli effetti pratici, quotidiani, corrisponde alla certezza; il nuovo, quindi appare sempre alla stregua del miracolo. Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere, ciò che è infinitamente improbabile» (Arendt, 1988, p. 131).

La rottura di schemi predeterminati e la nascita del nuovo come inedito sembrano essere, dunque per Hannah Arendt (in controtendenza a quanto affermato dai fautori del pensiero razionale), elementi caratterizzanti la specificità della natura dell'azione umana.

Sulla stessa lunghezza d'onda Amerio definisce *l'azione umana* come *atto concreto in situazione*, fuori da ogni determinismo e che, al di là della componente *cognitivo-emozionale*, risponde a regole di ordine sociale e biologico.

Azione in atto, dunque, come *capacità in azione*, la stessa che viene da Amartya Sen intesa come «la possibilità di funzionamenti, composti di stati di essere e di fare» (Sen, 1992, p. 63).

Capacità in azione, in sintesi, come *capacità di funzionamento* e come *condizione necessaria* alla determinazione della specificità dell'essere umano e della sua libertà d'azione. Sen chiama *capability* questa capacità umana di fruire della fitta rete delle risorse relazionali, spesso individuate come *capitale sociale*: competenza ad agire, ibridazione e fitta interazione sinergica tra forme materiali e forme immateriali del rapporto *uomo-mondo, persona-contesto di vita*.

Per Martha Nussbaum, a differenza di Amartya Sen, le *capabilities* rappresentano molto più di una semplice *capacità di funzionamento* dell'uomo, nascono dalla specificità della sua natura ontologica, rappresentano il principio della capacità individuale, della persona intesa come unico artefice e arbitro indiscusso del proprio destino. Nussbaum delinea, in questo modo, un nuovo paradigma teorico nel mondo dello sviluppo umano così come nel mondo delle politiche economiche, culturali e sociali. Che cosa – ella si chiede – le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare in un dato momento e in un determinato contesto? In altre parole, *l'approccio capability* focalizza l'attenzione sull'unicità della persona, sulla sua dignità e sugli spazi di opportunità reali che ad essa si aprono.

Si delinea così una nuova dimensione anche dell'agire educativo e la necessità di un nuovo modo di pensare le prospettive del *significato/senso* dell'educazione. È necessario, in questa prospettiva, auspicare una politica socio-formativa in cui la dimensione strutturale della fenomenologia (come formazione educazione delle giovani generazioni) non sia la mera somma costitutiva dei suoi elementi ma rappresenti, in termini di competenze, la quantità e la qualità delle relazioni attivate; si configuri, in ultima analisi, una Policy making in cui Stato, Società e Scuola, forti di un patrimonio da riconoscere e consolidare, possano interagire veicolando *etica valore e senso* in un'ottica di *long-life learning*, foriera di un *learnfare* in cui il bisogno formativo del *soggetto-persona*, rappresenti il cardine su cui fondare e gestire la personale complessità sistemica alla luce della più ampia complessità sociale.

Una Paideia, dunque, che *abiti l'educativo*, che si generi essa stessa come sistema complesso-reticolare in grado di orientare i processi di apprendimento, di imprimere nella mente di chi apprende le condizioni per *autoprodurre* i propri processi cognitivi, per organizzare schemi mentali, procedure, strutture, interconnessioni reticolari per nuove situazioni cognitive e per nuovi sistemi opera-

tivi (Maturana e Varela, 1985).

Una Paideia, in conclusione, interpretata nella sua dimensione *atropo-etica*, quale fulcro nodale indissolubile in grado di mettere in relazione tra loro (in un circuito enattivo) *individuo, specie e società*. (Morin, 2001).

Alla luce di quanto affermato, *l'inter-relazione paideia-società* si configura, all'interno di una visione paradigmatica della pedagogia contemporanea, come il *Giano Bifronte* da cui far emergere una nuova dimensione dell'uomo e del cittadino e un nuovo modo d'intendere *l'educazione/educabilità del soggetto-persona*. Si tratta di proporre una linea d'interpretazione pedagogica in cui *l'inter-azione insegnamento-apprendimento* si connota come *didattica alternativa* rispetto a molte delle pratiche correnti. Senza dubbio, tante delle forme del disagio e dell'insuccesso scolastico derivano sicuramente dalla natura e dalla forma delle pratiche didattiche, da un'*agency* troppo spesso incline e protesa verso *iper-didatticismi disorientanti* piuttosto che verso forme di *enattivismo autoorientante*. L'enazione, infatti, interpreta l'apprendimento come *creazione di mondi* in cui il soggetto discente esperisce l'azione didattica in accoppiamento strutturale col docente. (Maturana, Varela, 1992)

Se si *ri-pensa*, in quest'ambito di riflessione, al soggetto dell'apprendimento nella prospettiva delle *capabilities*, quali caratteristiche sottendono al suo essere? Quali i diversi *gradi di consapevolezza* e le diverse *possibilità d'azione*? Quali gli elementi valoriali positivi nella *creazione dei suoi mondi* e nella determinazione del suo *ben-essere*? Ciò sottende ineludibilmente ad un senso di *responsabilità etico-valoriale* che il soggetto deve acquisire e possedere e che diventa l'elemento ispiratore dell'azione, o meglio della *capacità in azione*.

E' evidente, a questo punto, che *l'intenzionalità formativa* rappresenta l'acquisizione della consapevolezza del percorso che ogni soggetto dell'apprendimento affronta verso il compimento delle proprie capacità, la maturazione di domini di competenze e padronanze o reti di padronanze, allorquando ambienti, contenuti e metodi sollecitano l'uomo ad esercitare quanto appreso in una dimensione *autopoietica ed ideativo-immaginativa*. E' solo maturando, o meglio esplicitando, tali percorsi che il soggetto attribuisce significato a ciò che ha imparato a *conoscere, a fare, a prevedere, a ri-dislocare* ed è in grado di fare *dis-giunzioni e congetture* (Popper, 1972), di assumere la *logica dell'investigazione* o della *ricerca* per giungere alla personalizzazione e all'affermazione della propria identità. (Pastena, 2012).

L'orizzonte di senso a cui tendere è dunque la coesione sociale, la prevenzione dei fenomeni di discriminazione; la meta è il perseguimento del proprio *progetto di vita* e il soddisfacimento dei propri *bisogni educativi*. Qui l'istruzione, la formazione, l'educazione rappresentano le pietre miliari, i punti di riferimento essenziali per migliorare la qualità della vita sociale e civile dei *cittadini del Mondo*; il *capitale cognitivo* è l'obiettivo strategico su cui puntare la Policy making educativa.

L'educazione diventa così *educazione sostenibile*, che abbraccia l'intero arco della vita, in una dimensione esistenziale fondata su una pluralità di fattori (personali, familiari) e su una molteplicità di contesti socio-culturali, ambientali, economici in un dominio di convivenza che concorre al benessere individuale di ogni membro della società.

2. L'educazione possibile e il concetto di "lignaggio"

L'inserimento dei giovani nel fluire della convivenza degli adulti, affermano Maturana e Dàvila, ha determinato l'inizio dell'umano: infatti, solo quando si consolidò il dominio di convivenza orientato verso la cooperazione, la condivisione del cibo, la ricerca del benessere e il gioco nacque il *lignaggio*. Esso prende forma e si consolida nel dominio del *parlare/conversare* e si esercita, nella sua matrice culturale, nell'incessante fluire di atti consensuali sorretti da un certo modo di *convivere nel conversare*.

La capacità dell'essere umano di *emozionarsi*, inoltre, orienta l'intero orizzonte etico-valoriale del *vivere/convivere* in entrambe le determinanti *cognitivo-razionale* ed *emotivo-relazionale*.

La *co-esistenza* dell'essere umano nel dominio sociale di appartenenza è governata principalmente da alcune forme emozionali fondamentali ed essenziali quali l'*autorità* e la *sottomissione*, la *fiducia* e il *controllo*. Ma quale, in quest'ambito di riflessione, la relazione esistente tra l'aspetto bio-fisiologico e l'aspetto culturale, tra la biologia dell'essere umano, in sintesi, e la cultura che orienta l'agire? L'uomo esiste come fondamento molecolare e contemporaneamente come totalità relazionale. A questo proposito, Maturana evidenzia che il dominio fisiologico e il dominio comportamentale hanno una loro specifica autonomia. Sia la dinamica fisiologica che la dinamica relazionale sono in continua trasformazione e l'intera esistenza umana si realizza nella *convivenza* e nel *linguaggio*, attraverso un *agire consensuale* all'interno di reti di conversazioni; l'uomo vive un presente storico che orienta la fitta rete delle sue relazioni (*matrice biologica dell'esistenza umana*). «Ciò che si conserva definisce e genera ciò che si può cambiare» (Istituto Matriztico).

La cultura si delinea, così, come una fitta rete di conversazioni nella quale si specifica, si consolida e si conserva un particolare modo di vivere. Il bambino nasce e cresce all'interno di domini relazionali che definiscono il suo ambiente di vita, di cui apprende la fitta rete di conversazioni e la dinamica delle strategie relazionali. L'educazione si configura, dunque, come momento di *trasformazione/riflessione* sull'*agency sociale*, personale e culturale, con particolare riferimento agli aspetti maggiormente problematici dell'azione umana, che spesso generano fenomeni di *de-capacitazione* (*powerlessness*) con effetti devastanti sullo sviluppo armonico della personalità.

Nell'ottica enattiva l'*educazione/educabilità* delle giovani generazioni si effettua attraverso il *fluire del conversare* all'interno della fitta trama di conversazioni nella quale è immersa l'umanità. In quest'ottica, uscire fuori dalle dinamiche negative, da situazioni *dis-funzionali* e *conflittuali* tra il *welfare* e i suoi soggetti significa, principalmente, generare un cambiamento all'interno delle *reti di conversazioni* che regolano il vivere quotidiano. L'elemento propulsore di tale cambiamento è lo *stato emozionale* che orienta il dominio del convivere.

Vivere ed apprendere la *cultura del malessere*, nell'intrigato groviglio di comunicazioni fondate sui parametri dell'aggressività o del rifiuto conduce all'interiorizzazione e al reiterato consolidamento di schemi d'azione negativi che, inconsapevolmente, il soggetto tende a perpetuare e a conservare. È l'atto riflessivo prodotto dagli stati emotivi (amore, accettazione di sé, accettazione dell'altro da sé) la via d'uscita da questi schemi, attraverso l'abbandono di infondate certezze e la possibilità di varcare le *colonne d'Ercole* della conflittualità e procedere verso gli *inesplorati mari* della creatività e dell'innovazione.

L'atto dell'educare, in questa prospettiva, si esplica attraverso un *processo autopoietico* che coinvolge tanto l'alunno quanto il docente attraverso un implan-

to didattico enattivo, in cui la conoscenza umana è attività di comune azione continuamente in evoluzione, fuori da schemi *pre-determinati* e *pre-costituiti* e orientata, dunque, verso la ricerca costante del *benessere* comune e del vivere/convivere nel dominio dell'*emozionarsi* e del *conversare*. Essa deve essere pertanto in grado di produrre allo stesso tempo soggetti *autopoietici* e *allopoietici* in grado di confutare e mettere in dubbio continuamente le certezze conoscitive raggiunte.

È l'amore, in ultima analisi, il fulcro nodale, l'elemento propulsore dal quale nasce la *conoscenza*, intesa quale possibilità di *co-abitare con l'altro*, di *co-esistere con l'altro* accettandone la *legittimità dell'essere* che legittima, di riflesso, la *propria* esistenza.

3. Disabilità e Capability

In quest'ottica e alla luce di queste premesse, l'approccio alla disabilità assume una nuova connotazione. Si delinea uno spazio di riflessione nuovo in cui tentare di spiegare le dinamiche relazionali all'interno dell'orizzonte educativo rivolto ai soggetti disabili. Qui la *disabilità* incontra l'approccio delle *capabilities* in un'ottica generativa, autopoietica, in un ambito relazionale dinamico di *accoppiamento strutturale*.

Si delinea così un dominio di azione in grado di *generare nuovi mondi* intersecando le *capabilities* della persona con disabilità con quelle della comunità in cui è inserita, delineando uno spazio d'interazione innovativo e introducendo criteri alternativi di *governance* delle politiche educative.

Sta di fatto che la condizione della disabilità è parte costitutiva della condizione sociale e, in quanto tale, partecipa a pieno titolo al *flusso del conversare* e dell'*emozionarsi*, presupposto esistenziale dell'assetto socio-culturale. È risaputo quanto le dimensioni emozionali dell'esperienza siano in grado di giocare un ruolo cruciale sull'*efficacia/efficienza* dei processi d'apprendimento, sulle dimensioni della consapevolezza e l'emergere della coscienza. Quanto tutto questo incide in un campo d'azione relativo alle disabilità?

Cavalcando ancora l'onda di Maturana e Dàvila sembra essere l'amore, la *co-esistenza nell'accettazione dell'altro come altro legittimo* a stabilire le regole che governano le politiche esistenziali e, conseguentemente, i principi fondanti dell'educare. Quali ripercussioni e quali ricadute in un ambito educativo relativo alla disabilità genera una tale prospettiva, considerato che è il perturbante, l'aleatorio che mette in crisi la persona permettendone la creazione di mondi? Che ruolo rivestono in tutto questo i domini dell'*emozionarsi* e del *conversare*? Sicuramente per Maturana e Dàvila essi rappresentano l'*a-priori* stesso dell'esistenza del *dominio socio-culturale*.

Nella prospettiva di Martha Nussbaum, ad esempio, le emozioni abbracciano una visione del mondo che scaturisce «dal mio attivo cogliere e interpretare» (Nussbaum, 2004, p. 47), dall'intenzionalità, dalla necessità di collocare il pensiero stesso all'interno della definizione di emozione (*Id.*, p. 49). Esse sono in grado di attribuire valore alle cose e alle persone esterne fino alla determinazione che «se l'emozione non è presente, siamo autorizzati ad affermare che i giudizi stessi non sono pienamente e realmente presenti» (*Id.*, p. 65).

La Nussbaum elabora una teoria che tenta di spiegare l'importanza delle emozioni nella vita e nei percorsi di sviluppo della conoscenza umana fino all'utilizzo più ragionevole della stessa nella promozione della dignità umana e nell'affermazione dell'identità di ciascun *cittadino del Mondo*.

L'intento di questa riflessione è fondamentalmente quello di intersecare diverse modalità interpretative dell'umana conoscenza, orientate alla ricerca del reciproco *ben-essere*, in grado di favorire percorsi di ricerca e di analisi di strategie formative utili, valide, strategicamente corroborabili e applicabili anche al campo d'azione delle disabilità.

Sen, a tal proposito afferma che «La persona con disabilità attraverso un approccio di teoria della giustizia orientato alle *capabilities* - sia che la disabilità provenga da problemi fisici, mentali o restrizioni imposte dalla società - riceve immediate attenzioni con politiche sociali che non avrebbe avuto attraverso altri approcci da quello utilitarista alla teoria della giustizia sociale di Rawls, e all'economia del benessere basata sulla ricchezza» (Sen, 2009, pp. 23-24).

L'idea che ogni individuo debba confrontarsi con il *sistema mondo* in maniera proporzionale al suo *determinismo strutturale* e secondo un proprio *livello di difficoltà* consente di considerare la sua situazione in maniera commisurata alle sue esigenze. In quest'ottica, le *capabilities* assumono, di volta in volta, valore intrinseco o rilevanza strutturale, superando l'idea fondata sul principio della tipizzazione delle menomazioni.

L'idea che sta alla base di questa affermazione è da ricercare indubbiamente nel principio di libertà, inteso sia come libertà di scelta che come libertà d'azione. Esso riconsidera chiaramente l'*inter-azione* tra il soggetto dell'apprendimento e il modello sociale di disabilità, riconoscendo la disabilità come particolare forma di diversità umana.

Il capability approach tiene, dunque, conto dell'azione reciproca esercitata dalle componenti individuali e dalle restrizioni sociali puntando l'azione sull'estensione delle opzioni di scelta e dunque sulla libertà individuale.

Il benessere individuale, in conclusione, non deriva dalle risorse meramente quantitative, bensì dalle molteplici dinamiche che si instaurano e si definiscono tra persona e società.

Riferimenti

- Arendt, H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Maturana, H., Davila, X. (2006). *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*. Milano: Eleuthera.
- Maturana, H., Varela, F. J. (1985). *Autopoiesis and cognition*. Venezia: Marsilio.
- Maturana, H., Varela, F. J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaele Cortina.
- Nussbaum, M. (2004). *Hiding from Humanity: Shame, Disgust, and the Law*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Nussbaum, M. (2010). *Creating Capabilities. The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.
- Pastena, N. (2012). *Il Giano Bifronte della Pedagogia Contemporanea*. Napoli: De Nicola.
- Popper, K. R. (1975). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*. Roma: Armando.
- Sen, A. K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. K. (2009). *Capability: Reach and Limits*. In E., Chiappero-Martinetti (a cura di), *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Fondazione Giacomo Feltrinelli.