



La mente pertinente come condizione 'capacitante'

The pertinent mind as one of the conditions for capacity-building

Ines Giunta
Università di Catania
giuntaines@yahoo.it

ABSTRACT

The economic interpretive conception of reality is inclined towards evaluating actions' outcomes in terms of utility, wealth or quality of life. By abandoning this view, one is immediately thrown into a humanist perspective. The most pressing issue raised by humanism is that of understanding human condition through new interpretive categories—all of them aimed at assuming the person as an end. The "human being" could not be redefined without prioritizing her fulfilment for what concerns the quality of the entities she may become or do as the result of satisfying constructing practices. In brief, the human being is to be understood in terms of comprehensive capacity building.

With regard to this need, this paper will attempt to argumentatively describe the necessary condition for an individual to accomplish her own task. The starting point of this study will take into account capacity building as what emerges from the intersection of the theories of Sen, Nussbaum and Arendt. In particular, the fulfilment of her tasks is undertaken by the individual whenever capacity building is achieved by the mind. This kind of mind is thus defined as "pertinent". A new paradigm is thus outlined, which provides a new conception of knowledge by means of pedagogic resilience: the economic requalification backs up an idea of mind whose features imply the aforementioned new paradigm of knowledge. In order to achieve this positive end, however, economical requalification shall be addressed in terms of human development.

Abbandonare ogni tentazione di far ricorso ad una concezione interpretativa della realtà meramente economicista, così incline a focalizzare l'attenzione su ciò che si riesce a mettere in atto giudicandolo in termini di utilità, di opulenza o di qualità della vita, immette necessariamente in una prospettiva umanistica, che pone, come quesito più pressante, quello di leggere la condizione umana sulla base di nuove categorie interpretative, tutte ugualmente orientate ad assumere la persona come fine. E non si può ripensare 'l'umano' se non, prioritariamente, in termini di una sua piena realizzazione rispetto alla qualità delle cose che può essere o fare in maniera costruttiva e soddisfacente, o, in sintesi, in termini di una piena capacitazione delle sue possibilità.

Concepita in riferimento a questa esigenza, la riflessione che segue tenterà una descrizione argomentata delle condizioni necessarie perché ogni singola persona possa riuscire nel compito delineato a partire dall'assunzione

di una interpretazione della capacitazione frutto della triangolazione delle prospettive interpretative delineate da Sen, Nussbaum e Arendt. In particolare si verificherà se e a quali condizioni la mente possa svolgere una funzione capacitante, se questo tipo di mente possa connotarsi come 'pertinente' e quale debba essere il paradigma esplicito di riferimento. Si considererà, dunque, la 'tenuta' pedagogica di un nuovo modo di concepire la conoscenza, geminazione diretta del tipo di mente delineato e funzionale, o, meglio, pertinente rispetto ad un progetto di riqualificazione economica, che è, e deve essere prioritariamente, un progetto di sviluppo umano.

KEYWORDS

Pertinent mind, Capacity building condition, Functions, Failures, Meta-cognition

Mante pertinente, condizione capacitante, Funzionamenti, Failures, Metacognizione

1. Declinare in senso pedagogico il concetto di capacitazione

Se si è interessati ad una valutazione del grado di soddisfacimento della persona che assuma come criterio discriminante le capacità di fare o di essere di cui essa effettivamente gode, allora bisogna ritenere che le «[...] risorse che essa ha, o i beni primari che possiede, possono essere indicatori molto imperfetti del loro raggiungimento e guardare, invece, alle possibilità di scelta di cui di fatto dispone» (Sen 2000, 61): non c'è alcun modo, infatti, di desumere dalla percentuale pro capite del prodotto interno lordo se e in che misura siano state sviluppate le potenzialità e le abilità di ogni singolo, se questi abbia potuto realizzare il proprio progetto di vita o se sia stata salvaguardata la sua dignità. Ed è in virtù di questa nuova prospettiva interpretativa che matura l'esigenza di un diverso orizzonte di riferimento: assunti i connotati della necessità di sostenere la persona nel processo di realizzazione di sé, il problema diventa riconoscibile, infatti, come non più solo di matrice economica, ma anche pedagogica e si delineano tutta una serie di domande ugualmente finalizzate a declinare i termini della questione in maniera funzionale ad una loro efficace collocazione all'interno del nuovo contesto di riferimento.

È sulla base di queste considerazioni che, prima di procedere nel ragionamento, sembra opportuno che ci si soffermi su una disambiguazione del concetto di capacitazione, pietra angolare di questo nuovo ambito di riflessione.

Dato per assioma che per mettere a fuoco le reali possibilità che un individuo ha di perseguire e realizzare i propri obiettivi non si debba tener conto solo delle risorse in suo possesso e ritenendo, comunque, garantito l'accesso ad esse, sia pure in virtù di una forzatura logica (comprensibile, tuttavia, essendo questa una riflessione di natura pedagogica e non economica o sociale), bisogna concentrare l'attenzione sull'elemento che consente la conversione delle risorse in capacità di promuovere gli scopi, ovvero, le capacità personali.

Nella concezione di Sen, le capacità personali nascono dall'incontro tra due fattori: la possibilità di funzionamento, da un lato, e la capacità di funzionare, dall'altro. Si focalizzerà inizialmente l'attenzione sulla natura della possibilità di funzionamento.

Nato negli anni '80 nell'area del welfare economy ad opera di Amartya Sen, il concetto di 'funzionamento' si riferisce a ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, cioè ad attività o stati ai quali la persona attribuisce valore e che

ne determinano il benessere, che vanno dai più elementari (come essere nutriti, istruiti, vestiti, in buona salute) ad attività o condizioni personali molto complesse (come essere felici, essere in grado di prendere parte alla vita della comunità, avere rispetto di sé) (Sen 2001). Non si tratta, è bene sottolinearlo, semplicemente di abilità personali, ma della combinazione tra queste e l'ambiente sociale, politico ed economico.

Per indicare l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che ciascun individuo è in grado di realizzare, Sen conia il termine 'capability', la cui traduzione comporta non poche difficoltà: quella più in uso negli scritti di settore fa ricorso al lemma 'capacità', con il quale, però, nella tradizione italiana, si fa riferimento semplicemente all'attitudine di una persona di riuscire nella realizzazione di un compito. L'adozione di questo termine si risolverebbe, dunque, in una mortificazione del suo significato, nulla dicendoci della sua natura di riflesso empirico della dimensione trascendentale della libertà -di cui ogni individuo gode -di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro e realizzare, così, il proprio progetto di vita. Sembrerebbe, pertanto, più adeguato fare ricorso ad un neologismo, come quello di 'capacitazione', che rimandi subito alla mente il significato inteso dallo Studioso.

Per quanto il ventaglio dei funzionamenti di una persona possa essere potenzialmente molto vasto, tuttavia esso è soggetto a due vincoli, che ne limitano l'interpretazione in maniera significativa. Il primo emana dalla necessità di rimanere aderenti alla realtà: occorre, infatti, blindare il concetto perimetrandolo rispetto alle reali possibilità che si offrono ad una persona, escludendo, così, tutto ciò che, per quanto risulti desiderabile, non è concretamente realizzabile, fattibile. Mentre il secondo vincolo attiene alla sfera etica e opera una seconda restrizione del termine in direzione dell'inclusione solo di quelle possibilità a cui le persone attribuiscono valore, escludendo, così, di fatto, sulla base del codice di comportamento adottato, le attività o gli stati possibili ma non desiderabili.

Si arriva, così, per questa via, al secondo fattore: rappresentabili idealmente come un insieme di vettori, le varie combinazioni alternative di funzionamenti che le persone possono realizzare vanno, infatti, ad identificare la loro propria capacità di funzionare, interpretabile come ciò che esse sono in grado di fare sulla base di «[...] caratteristiche personali pertinenti, quelle che governano la conversione delle risorse in capacità di promuovere i propri scopi» (Sen 2001, 79). Ora, per quanto illuminante ai fini della promozione di un modello socio-economico alternativo, l'approccio di Sen mira, tuttavia, prioritariamente ad «[...] identificare nella capacità il criterio più adeguato di confronto ai fini della valutazione della qualità della vita» (Nussbaum 2012, 27), tralasciando, così, volutamente la disamina della natura di queste capacità. Se lo si adopera, invece, allo scopo di sviluppare una riflessione critica sulle politiche educative, allora diventa determinante un'analisi approfondita delle capacità a partire dalla loro definizione, dalla quale emergono almeno due criticità, distinte ma fortemente correlate tra di esse, che non possono sfuggire alla sensibilità del pedagogo e sulle quali, in maniera coerente con lo scopo proposto di declinare una teoria economica in termini pedagogici, si ritiene doveroso soffermarsi.

La prima riguarda l'accento posto su ciò che le persone 'sono' in grado di fare, come se chi si occupa di formazione potesse limitarsi semplicemente ad una presa d'atto delle capacità del singolo individuo e non dovesse avere, al contrario, un ruolo proattivo, che sia orientato, cioè, soprattutto a ciò che le persone 'possono essere messe in grado di fare' e che punti sulle metodologie e gli strumenti utili a pianificare tempestivamente le azioni opportune per sostenere la capacitazione. Ci si immette, così, nella direzione intrapresa dalla Nussbaum,

la quale, orientando l'approccio alla costruzione di una teoria della giustizia sociale di base, approfondisce proprio l'aspetto della natura delle capacità, operando una distinzione tra capacità di base, «[...] facoltà innate della persona che rendono possibili lo sviluppo e l'addestramento successivi» (Nussbaum 2012, 31), capacità interne, «[...] caratteristiche o abilità acquisite o sviluppate in interazione con l'ambiente sociale, familiare e politico» (Nussbaum 2012, 28-29) e capacità combinate, «[...] la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere effettivamente scelti i funzionamenti» (Nussbaum 2012, 29). Assumendo la persona come fine, la Nussbaum vede nel raggiungimento di un alto livello di capacità la realizzazione del rispetto della 'dignità umana', principio cardine dell'approccio. A sostegno di questa visione, essa introduce il concetto di 'soglia', imponendo così, almeno a livello teorico, l'idea che occorra stabilire, innanzitutto, un livello minimo sociale di accesso alle capacità, orientare, poi, le persone perché vi si avvicinino e creare, infine, le condizioni per il loro raggiungimento. Essa redige, inoltre, una 'lista' di sfere di capacità irrinunciabili: tra queste, quella denominata 'Ragion pratica', da intendersi come la capacità di «Essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita» (Nussbaum 2012, 40) risulta particolarmente feconda di spunti di riflessione per la Scienza della formazione, in quanto offre in maniera inequivocabile indicazioni preziose su quello che sembra profilarsi come il compito a cui essa è chiamata per il futuro.

Il concetto di capacità è, poi, intimamente collegato con quello di 'azione' (rinvenibile nella definizione di capacità di funzionare come 'ciò che le persone sono in grado di fare'): una capacità di base esige, infatti, sempre per sua stessa natura, di passare dalla potenza all'atto. Si approda, così, alla seconda criticità, quella che mette in evidenza la necessità di sottrarre il concetto di agire ad un generico operare, interpretazione facilmente asservibile a logiche di tipo utilitarista. Occorre disporre, invece, in questo caso, di un'idea concettualmente 'forte' di azione che ne fissi il significato su una concezione qualificante della persona, riconosciuta come responsabile dei processi di scelta, molto vicina a come la immagina Hanna Arendt: un agire in senso pieno, dunque, che non appartiene ad una dimensione necessitata (lavoro), né utilitarista (operare), ma che è atto libero, «[...] indipendente dalle necessità e dalle esigenze umane» (Arendt 1958, 11), l'unico in grado di perseguire e raggiungere un modo di vita autonomo e autenticamente umano. In questo senso, l'agire, che nel suo significato originario fa riferimento al prendere un'iniziativa, iniziare, non è da intendersi come l'inizio di qualcosa, ma di qualcuno: è agendo che «[...] gli uomini rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano» (Arendt 1958, 130).

Rivisitata, dunque, nelle maniere indicate, la definizione di Sen del significato di capacità potrebbe essere riformulata come 'ciò che le persone possono essere messe in grado di agire liberamente'.

Collocato al punto di intersezione di queste, diverse, ma complementari, prospettive interpretative, il concetto di capacitazione assume, così, significato e pregnanza anche dal punto di vista pedagogico, in riferimento al quale riflettere sulla capacitazione significa, dunque, cercare di comprendere come restituire alla persona la capacità di agire in senso pieno, premessa essenziale alla costruzione identitaria, all'epifania di ogni persona.

E se a questo punto lo scopo per l'economia non può che essere quello di utilizzare il criterio identificato per confrontare e classificare i risultati dello sviluppo e per la sociologia quello di costruire una teoria della giustizia sociale basata

sulla definizione delle capacità ritenute centrali, per il pedagogo non può che essere quello di garantire l'efficacia dell'operazione di conversione delle risorse in capacità di promuovere gli scopi.

Coerentemente con le esigenze storiche delineate, dunque, e con il settore di indagine che le è proprio, l'area di interesse per la Scienza della formazione diventa, dunque, quella appena identificata e perimetrata delle caratteristiche personali pertinenti, in ordine alla quale si gioca la possibilità di una piena capacitazione.

2. Disamina delle caratteristiche personali pertinenti

A che condizioni è possibile definire 'pertinente' una caratteristica personale? A quale tipo di operazione mentale si fa riferimento quando si parla di processo di 'conversione' dei beni principali in capacità di promuovere gli scopi? Perché, anche nei casi in cui è garantito l'accesso alle risorse, si assiste, spesso, alla difficoltà delle persone nello scegliere quale adottare tra gli stili di vita alternativi, o, per dirla con Sen, di scegliere quale preferire tra le combinazioni alternative di funzionamenti 'possibili'? Come spiegare il comune senso di disorientamento di fronte al compito? Queste ed altre domande guideranno lo sforzo conoscitivo compiuto nel segno della riflessione su quello che da più parti viene percepito come il 'problema dell'uomo contemporaneo'.

Se la capacitazione di una persona è la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti, allora si può presupporre che prima di operare la scelta di uno piuttosto che di un altro stile di vita essa debba compiere almeno tre operazioni mentali: deve analizzare le possibilità (tra quelle realizzabili per sé), valutare la loro adeguatezza (rispetto ad una personale scala di valori), compiere una scelta (da intendersi come vero e proprio esercizio di libertà). Analisi, valutazione e scelta compongono il 'processo di capacitazione'. Ne discende che se l'esito del processo è incerto o erroneo, questo debba necessariamente dipendere da una failure di processo e si debba cercarne le cause ad un 'livello logico più alto', dove risiedono i presupposti impliciti di pensiero responsabili della scelta dei criteri di selezione e di organizzazione delle informazioni, quelli che forniscono una 'visione' del mondo che influenza grandemente proprio le operazioni di analisi delle possibilità, di valutazione della loro adeguatezza e, infine, di scelta. Ogni atto cognitivo avviene, infatti, in seno al dominio di un paradigma che contiene i concetti fondamentali o le categorie dominanti dell'intelligibilità e, nello stesso tempo, il tipo di relazioni logiche di attrazione/repulsione (congiunzione, disgiunzione, implicazioni o altri) tra questi concetti o categorie: esso «[...] svolge un ruolo allo stesso tempo sotterraneo e sovrano in ogni teoria, dottrina o ideologia. È inconscio, ma irriga il pensiero cosciente, lo controlla e, in questo senso, è anche sovracosciente» (Morin 2001, 23). Ogni cambiamento che riguarda l'attitudine a selezionare, a organizzare e mettere in relazione le conoscenze deve necessariamente riguardare, dunque, innanzitutto il cambiamento paradigmatico.

Qual è, dunque, il paradigma di cui facciamo uso? Perché non ci aiuta nella conversione?

Mutuando dalla biologia il principio che nel processo evolutivo vi siano due componenti contrastanti, Bateson lo applica ai processi mentali, formulando una delle spiegazioni più convincenti di come questo scollamento tra 'possesso delle informazioni/capacità di scelta' possa avvenire. Studioso attento della peculiare natura di queste componenti, egli rileva come nel caso del processo evoluti-

vo le componenti contrastanti possano essere identificate nel fenomeno di conservazione, che impone che «[...] ogni cosa nuova si conformi o sia compatibile con le regolarità dello stato precedente» (Bateson 1979, 289), e nel fenomeno di mutazione adattativa, che comporta un adeguamento funzionale alle esigenze dell'ambiente. Nonostante il carattere diadico del rapporto tra di esse abbia a lungo persuaso che si trattasse di verità inconciliabili, è possibile, e auspicabile, tuttavia, offrire un'interpretazione dell'opposizione tra i poli del mondo vivente non come di un ostacolo, per il superamento del quale si impone il vincolo di una scelta, ma come di una componente necessaria alla vita, in relazione alla quale operare un'imprescindibile combinazione (Bateson 1979).

Applicato al processo mentale, il cambiamento ha radici nell'immaginazione e «il conservatorismo ha radici nella coerenza e nella compatibilità, le quali si accompagnano a [...] rigore del processo mentale» (Bateson 1979, 291). E quando queste due componenti non vanno al passo l'una con l'altra che avviene un progresso unilaterale: così può succedere che prevalga l'aspetto conservatore, frutto di una 'mente obsoleta', che utilizza un'epistemologia che esaspera gli strumenti della coerenza, della compatibilità e del rigore, fino a renderli inadeguati a leggere la realtà, interpretare il cambiamento e, conseguentemente, operare delle scelte. O che l'immaginazione oltrepassi il rigore e diventi allucinazione, un agire senza telos frutto di una 'mente onnipotente' orfana di un senso profondo dell'esistenza umana. In ogni caso, nessuna delle due visioni distorte può contribuire a fornire risposte adeguate e a sostenere la 'capacitazione'. La consapevolezza della verità epistemologica che le componenti del dualismo sono in realtà 'necessità dialettiche del mondo vivente' non sembra essere di per sé sufficiente a favorire una loro 'combinazione': a differenza di quanto avviene nell'evoluzione biologica, in seno alla quale esiste un meccanismo intrinseco di protezione del sistema genetico da un cambiamento troppo repentino, nelle culture e nei sistemi sociali la gestione di queste necessità dialettiche non può che essere affidata scientemente e consapevolmente a una mente in grado di assumersi la governance del processo combinatorio che Morin definisce 'mente pertinente', distinguendola, così, nettamente da quelle precedentemente descritte (Morin 2002). Per riuscire nel compito una mente pertinente deve possedere un'intelligenza generale delle cose del mondo che asserva immaginazione e coerenza ad un modello esplicativo della realtà che adotti come condizione imprescindibile un 'fiorire' dell'umano e delle mille diversità di cui è portatore che abbia come suo vincolo interno l'equilibrio tra esse, o, per dirla alla maniera di Sen, che abbia l'umano come fine e la capacitazione come obiettivo.

Dopo avere accostato il concetto di mente pertinente alla funzione di capacitazione, occorre ora costruire il concetto di pertinenza in riferimento alla mente in questo tempo, avendo cura di rendere chiara la visione del mondo che si ritiene più rispondente a quella attuale, che, in definitiva, è l'unico modo di cui l'uomo dispone per accedere a tutte le possibilità. È elaborando le argomentazioni necessarie a questa disamina che emergerà una definizione chiara dei modi in cui la mente pertinente può svolgere una funzione capacitante. Ma per costruire il concetto di pertinenza in riferimento alla mente, bisogna innanzitutto considerare il prodotto del suo esplicitarsi, la conoscenza, e agire sulle due dimensioni che le sono proprie, avendo cura di esplicitare, di volta in volta, se e in quale maniera diventi adeguata allo scopo delineato.

3. La funzione capacitante della mente pertinente

La conoscenza è comprensione e autocoscienza.

Comprendere significa com-prendere, cogliere insieme (il testo e il suo contesto, le parti e il tutto, il molteplice e l'uno). La comprensione può essere, a sua volta, distinta in comprensione intellettuale e comprensione umana: si condurrà, dunque, una sintetica analisi epistemologica-assiologica delle due componenti utilizzando allo scopo due domande fondamentali, 'Dov'è la conoscenza che perdiamo nell'informazione?' e, ancora, 'Dov'è la saggezza che perdiamo nella conoscenza?', individuate (con la sensibilità del poeta) da Elliot e sviluppate (con approccio scientifico) da Morin (Morin 2000), che sono sembrate particolarmente efficaci nell'imprimere alla riflessione una curvatura funzionale a derivare l'aspetto propriamente capacitante.

'Dov'è, dunque, la conoscenza che perdiamo nell'informazione?' O, tradotto in maniera più chiaramente riferibile alla capacitazione, perché proprio in quest'epoca, in cui l'accesso alla risorsa informazione sembra essere stato favorito e facilitato come mai prima nella storia dell'uomo grazie all'utilizzo delle tecnologie della comunicazione, si registra una diffusa difficoltà nel tradurre le informazioni in conoscenza, conditio sine qua non per la realizzazione del proprio progetto di vita? Per comprendere le motivazioni alla base di questa difficoltà bisogna riconoscere con Morin (2000) che una parte ponderosa della responsabilità potrebbe essere attribuibile al fatto che esiste una comune tendenza ad operare una progressione della conoscenza principalmente per sofisticazione, formalizzazione e astrazione delle conoscenze particolari e solo in misura minore per attitudine a integrare queste conoscenze nel loro contesto e nel loro insieme globale: tuttavia, vi è reale comprensione solo quando c'è organizzazione, quando, cioè, le informazioni vengono collocate in un contesto e poste in relazione.

In particolare, mettere in contesto è un presupposto essenziale ai fini dell'efficacia del funzionamento cognitivo (Morin 2000) in quanto è l'operazione che contribuisce più di tutte a dotare di senso, di volta in volta, le informazioni, situando ogni evento, dato o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il proprio ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale e rendendoli, così, interpretabili, accessibili, comprensibili, appunto, alla luce delle loro specificità.

Si pone, dunque, prioritariamente la necessità di ricollocare l'umano rispetto al contesto attuale, che Morin (2002) ravvisa non più nei 'singoli' luoghi (città, nazioni, continenti), ma nel pianeta nel suo 'complesso' (l'insieme delle persone, delle culture, delle località). Filiazione storica della globalizzazione, segnatamente l'unificazione dei mercati a livello mondiale che ha prodotto come suo esito più evidente l'adozione di modelli di consumo e di produzione più uniformi e convergenti, e della mondializzazione, l'estensione del fenomeno di uniformazione ai problemi politici, economici e sociali, con il termine planetarizzazione Morin indica una sorta di mondializzazione dell'umanesimo, maturata in seno ad una miriade di correnti spontanee che si sono fatte carico, a vario titolo e per scopi diversi, delle dimensioni umane che scaturiscono dalla complessità dei processi antropologici, storici ed esistenziali in atto, tutti ugualmente riconducibili, tuttavia, alla maturazione di una comune coscienza di appartenenza a una comune patria terrestre. Alla luce di queste considerazioni, occorre, dunque, comprendere come assolvere al compito di vivere la condizione umana allargata alla sua dimensione planetaria e orientarla a scopi comuni, trovando un giusto equilibrio tra cosmopolitismo terrestre e nazionalismo, tra riconoscimento di una matrice comune e rispetto delle diversità. In particolare, è nella difficoltà a prendere in considerazione, prima, e ad accettare, dopo, la planetarizzazione co-

me condizione mentale basilare che si può riconoscere una prima causa delle failures del processo di 'conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi': il 'bene' accesso alle informazioni non si traduce in una corrispondente capacità di 'leggere la realtà', rendendo fallaci, di fatto, tutta la serie di operazioni da essa derivano.

Una mente pertinente è, dunque, una mente capace di *'collocare ogni informazione nel contesto planetario'*. Essa svolge una funzione capacitante in quanto iscrive le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono dalla consapevolezza di questa *'comune filiazione planetaria' per ogni singola persona*.

Tuttavia, ai fini di una reale comprensione non può bastare situare ogni cosa o evento in un orizzonte di riferimento: è necessario tenere conto anche del tipo di legami che lo caratterizzano. All'interno di un sistema complesso come quello planetario, 'mettere in relazione' non può che tradursi nello sforzo di dover sempre considerare ogni fatto o fenomeno come emergente dall'interconnessione, dall'interazione e dalla retroazione tra gli elementi che lo compongono e tra questi ultimi e l'ambiente: questo vuol dire che ogni volta che una componente agisce su un'altra si attiverà un processo di feedback di quest'ultima sulla prima e si produrranno fenomeni che hanno caratteristiche proprie non assimilabili alla sommatoria degli elementi che compongono il sistema. Caratteristica tipica della dinamica delle interazioni tra le componenti dei sistemi complessi è l'estrema sensibilità alle perturbazioni, anche piccole, che presenta, come sua logica conseguenza, una modificazione del suo comportamento e della sua evoluzione. Il concetto applicato al 'sistema umanità' comporta un'assunzione di responsabilità in merito alle scelte compiute non più solo in riferimento alla sfera personale, ma allargato all'intera comunità 'planetaria'.

Ora, alla luce di queste considerazioni appare chiaro come un'altra causa delle failures del processo di 'conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi' possa risiedere proprio nella cecità di fronte alla fitta trama delle relazioni che vi si dispiegano: il 'bene' accesso alle informazioni non si traduce in una corrispondente capacità di saper valutare le ricadute che l'utilizzo che ne facciamo determina incontrovertibilmente, sia in positivo che in negativo, sullo stato di tutto il sistema.

Una mente pertinente è, dunque, una mente capace di *'collocare ogni informazione nel contesto planetario' tenendo conto 'dell'insieme di relazioni e interazioni complesse in cui si iscrive'*. Essa svolge una funzione capacitante in quanto traccia le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono per ogni singola persona dalla dimensione planetaria' ed ha ben chiaro il peso che, in una logica sistemica, ogni scelta di combinazioni operata dal singolo avrà sulla comunità.

Ma se questo può contribuire ad esplicitare a quali condizioni l'informazione possa diventare conoscenza, lascia ancora in ombra un elemento determinante, che non riguarda più l'aspetto prettamente intellettuale, ma che ha a che fare con una riflessione speculativa intorno ai comportamenti da adottare: 'dov'è, dunque, - chiede Morin utilizzando i versi suggestivi di Elliot - la saggezza che perdiamo nella conoscenza?'

Conoscere non equivale a sapere agire, a saper scegliere quali funzionamenti realizzare: il fatto che più funzionamenti siano possibili non li rende, infatti, tutti ugualmente desiderabili o auspicabili. Senza un senso forte dell'umano, attorno al quale coagulare tutte le conoscenze, queste si riducono, infatti, ad una dotta, ma sterile sequela di dati, del tutto inadeguata al compito di orientare alla scelta. Per riassumere il controllo sui processi in atto, siano essi scientifici, tecno-

logici, sociali, politici o economici, occorre, dunque, poter disporre di un profondo sapere, una condizione di perfezione che unisce alle doti intellettuali, cioè il possesso di una profonda conoscenza, anche le doti spirituali e morali, ossia un saggio discernimento nel giudicare e nell'operare da un punto di vista etico, (Morin 2001): solo a queste condizioni è possibile parlare realmente di libertà. Ma per poter sapere quali comportamenti adottare bisogna prioritariamente avere chiaro quale debba essere il modello preso come riferimento: e quale se non quello che deriva, come naturale filiazione, dalla 'condizione' di planetarizzazione, capace di coniugare in sé il singolare con il plurale, le esigenze di sviluppo economico con quelle di sviluppo umano, il rispetto per il 'micro' con quello per il 'macro'. Ed è a questo modello che, responsabilmente e coerentemente, bisognerebbe ispirare ogni comportamento, decisione, desiderio e azione in questo preciso momento storico.

Ne consegue, per tornare allo scopo prioritario di questa riflessione, che una mente pertinente è, dunque, una mente capace di 'collocare ogni informazione nel contesto planetario', di tenere conto 'dell'insieme di relazioni e inter-retroazioni complesse in cui si iscrive' e *di interpretarle in riferimento al modello etico scelto*. Essa svolge una funzione capacitante in quanto traccia le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono per ogni singola persona dalla dimensione planetaria', avendo ben chiaro il peso che, in una logica sistemica, ogni scelta di combinazioni operata dal singolo avrà sulla comunità e *uniformandola, pertanto, a precisi principi etici*.

Chiarito in che modo avvenga una comprensione efficace, per ultimare la disamina di cosa sia la conoscenza, passaggio funzionale alla riflessione in atto, Morin introduce un ultimo aspetto, forse il più insidioso, nel quale sembra possibile riconoscere la terza tipologia di failures del processo: il rischio dell'errore. Ogni conoscenza è, infatti, riconoscibile come una ricostruzione, una traduzione operata da una mente-cervello facendo uso degli strumenti concettuali propri della cultura e del tempo in cui avviene (Morin, 2000). Niente e nessuno può considerarsi al di sopra di una tale eventualità, ma per tutti è possibile, innanzitutto, riconoscerne l'esistenza e, conseguentemente, vigilare perché non accada: si tratta di un compito difficoltoso, complesso, permanente, che richiede la capacità di lavorare su se stessi ad un livello logico superiore a quello nel quale possono essere assimilate le operazioni descritte fino ad ora e la disponibilità a farlo nonostante si tratti di un'impresa difficoltosa.

È sulla base di queste considerazioni che sembra possibile poter dare, in definitiva, una definizione di mente pertinente rispetto alle esigenze storiche, economiche e sociali precedentemente delineate come di una mente capace di 'collocare ogni informazione nel contesto planetario', di tenere conto 'dell'insieme di relazioni e inter-retroazioni complesse in cui si iscrive' e di interpretarla in riferimento al modello etico scelto e *alla luce di processi metacognitivi*.

Parimenti sembra essersi definita compiutamente la sua funzione capacitante in quanto traccia le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono per ogni singola persona dalla dimensione planetaria', avendo ben chiaro il peso che, in una logica sistemica, ogni scelta di combinazioni operata dal singolo avrà sulla comunità e uniformandola, pertanto, a precisi principi etici, *vigilando perennemente sul pericolo, sempre immanente, dell'illusione, dell'errore*.

Educare una mente alla pertinenza si presenta come un compito arduo, a tratti visionario, e, tuttavia, non ulteriormente procrastinabile in una logica capacitante.

Bibliografia

- Arendt, H. (1958). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (2000). *La diseguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori: Milano.