

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 2
Dicembre 2018

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 - Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca - Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857555317

Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

<i>Enricomaria Corbi</i>	
It was the year 1968 ...	7
Correva l'anno 1968 ...	11

SYMPOSIUM

Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

<i>Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi</i>	
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi	17
<i>Enricomaria Corbi</i>	
La transazione <i>fra</i> costruttivismo e realismo	23
<i>Stefano Oliverio</i>	
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey	33
<i>Pascal Perillo</i>	
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori	49
<i>Thérèse Perez-Roux</i>	
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro	77
<i>Fabrizio Chello, Daniela Manno</i>	
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale	97
<i>Eric Maleyrot</i>	
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo “più maestri che classi”	121

ESSAYS – SAGGI

<i>Lucia Ariemma</i> <i>Paideia</i> e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie: Zeus e Prometeo nel <i>Prometeo incatenato</i>	139
<i>Angela Arsena</i> Pascal come educatore	153
<i>Enza Sidoti, Silvia Palma</i> Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students in transition from Higher Education to the Labour Market in Western Sicily	183
<i>Monja Taraschi</i> Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile. Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo	197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Stefano Maltese</i> Burgio, G. (a cura di), <i>Comprendere il bullismo femminile.</i> <i>Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,</i> Milano: FrancoAngeli, 2018	221
Abstracts	225

La transazione fra costruttivismo e realismo

Enricomaria Corbi*

Riassunto

Nell'articolo si investiga la nozione di transazione sullo sfondo del dibattito contemporaneo su realismo e costruttivismo (e postmodernismo) e si avanza la tesi che essa possa contribuire a evitare il rischio di unilateralità che risiede in ambedue le posizioni. Dopo aver delineato l'oggetto del contendere nelle concezioni realiste e costruttiviste di (teoria della) educazione, si discute una specifica, e influente, interpretazione costruttivista della filosofia di Dewey al fine di mostrare come un atteggiamento transazionale è più promettente per sprigionare a pieno il potenziale del dispositivo teorico deweyano.

Parole-chiave: John Dewey; postmodernismo; costruttivismo interattivo.

1. INTRODUZIONE

In questo contributo si intende inquadrare la riflessione sull'idea di transazione, così come essa viene elaborata da Dewey nell'ultima fase della sua produzione, all'interno del dibattito su realismo e postmodernismo e costruttivismo (cfr. *infra* § 2 per una specificazione del senso in cui le nozioni di postmodernismo e costruttivismo possono essere affiancate, pur nella distinzione). Da un certo punto di vista tale impianto argomentativo può essere considerato come un approdo di una riflessione sviluppata nell'ultimo decennio, la quale da un lato ha preso sul serio e cercato di pensare *en pédagogie* il confronto che si è aperto – non solo in Italia – con l'eredità del postmoderno, all'insegna di una ripresa di istanze realiste; e, dall'altro, ha individuato nella prospettiva pragmatista, specialmente nella sua versione deweyana, peraltro quella pedagogicamente più rilevante, un possibile terreno in cui la forza delle due opzioni potessero essere preservate, mentre il fardello delle loro unilateralità in opposizione veniva disinnescato (per una ricostruzione di tale traiettoria interpretativa cfr. Corbi & Oliverio, 2013a; cfr. anche i saggi raccolti in Corbi & Oliverio, 2013b, 2013c; Corbi & Perillo, 2014). In quest'ottica, la mossa consisterebbe nel vedere la

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

transazione come il più avanzato esito del pensiero di Dewey (non solo dal punto di vista cronologico) e, quindi, come la categoria che meglio serve a operare contro l'ossificazione della contesa fra realismo e postmodernismo/costruttivismo.

All'interno di questo orizzonte tematico, dopo aver – nel paragrafo 2 – delineato i termini del dibattito, si discuterà un'influente interpretazione di Dewey in termini costruttivisti, non tanto per obiettarne alle ragioni quanto per sostenere che essa rischia di non render pienamente conto del potenziale di senso dell'impostazione deweyana che, invece, coniuga un momento realista con uno costruttivista e questo è tanto più visibile nel concetto di transazione ovvero di quello che potremmo definire realismo transazionale, cui è giunto anche l'autore che si è più impegnato nella delineazione di un realismo pragmatista, Hilary Putnam, passando attraverso varie stagioni, ma costante nell'impegno di fornire un'alternativa al relativismo e al postmodernismo pragmatista di Rorty (su questo tema cfr. Corbi, 2010; Spadafora, 2002, che si sofferma sulla stagione del realismo interno, leggendola attraverso la lente della *Logica* di Dewey).

2. FRA REALISMO E POSTMODERNISMO/COSTRUTTIVISMO

Benché uniti da una sorta di affinità elettiva (e da un comune atteggiamento anti-realista) e benché alleati nel definire lo *Zeitgeist* degli ultimi due decenni del XX secolo, è opportuno distinguere fra postmodernismo e costruttivismo. Il primo, come sottolineato da Umberto Eco (2012), ha un significato plurivoco. Sul terreno della teorizzazione pedagogica un analogo *caveat* è stato formulato da Enza Colicchi (2013: 36), lì dove osserva che il postmoderno “si presenta a tutt'oggi come un fenomeno culturale estremamente eterogeneo, composito e non coerente”. La studiosa siciliana individua efficacemente, nella costellazione postmoderna,

due linee di pensiero. La prima – più appariscente e tendenzialmente monopolizzante della galassia postmoderna – prende avvio da Nietzsche, trova la sua massima espressione in Heidegger, incrocia Gadamer e Ricoeur, comprende i post-strutturalisti francesi – Foucault, Derrida, Deleuze – e in Italia sbocca nelle posizioni del ‘pensiero debole’ di Vattimo e Rovatti. A questa linea appartiene il Rorty teorico della ‘conversazione’ e dell’‘ironia’. Una seconda linea, più mossa e articolata, fa tesoro della lezione del secondo Wittgenstein, utilizza gli esiti più fecondi dell'epistemologia post-empirista – Kuhn, Lakatos, Laudan – e della ‘svolta linguistica’, è per moltissimi aspetti vicina al pragmatismo americano classico e al neopragmatismo (e comprende il Rorty epigono di Dewey), si avvale della nozione di ‘ragionevolezza’ – quale è ad esempio descritta da John Rawls – in quanto superamento della ragione forte della Modernità e, coerentemente, sostituisce alla soggettività dell'Io trascendentale tipica del Moderno la soggettività empirica. (*Ibid.*: 36-37)

È merito di Colicchi aver anche segnalato chiaramente il crinale da cui passa una distinzione tra queste due linee, ossia nel ruolo assegnato alla razionalità, in quanto nella versione heideggeriano-francese essa tende a essere vista, all'insegna di un'ermeneutica del sospetto (per adattare una nota dizione di Ricoeur [2002]), come strumento di dominio, manifestazione di volontà di potenza, con esiti spesso non-illuministi (esiti, va detto, che alcuni degli autori della galassia francese, si pensi a Foucault, furono lesti a problematizzare). Per contro la versione wittgensteiniana e post-empirista opera non una (quasi)liquidazione sospettosa della ragione ma si accomiata solo dall'enfasi moderna su una razionalità fondazionale, astorica, alla ricerca di una certezza inconcussa e inattaccabile e si apre, invece, al “passaggio dal paradigma dell'unità a quello della molteplicità, [al]l'individuazione di procedure di giustificazione del conoscere e dell'agire non fondazionali e [al]l'approdo a un'etica del pluralismo” (Colicchi, 2013: 38).

Per quel che concerne il costruttivismo, esso ha rappresentato anzitutto, in pedagogia, un potente impulso alla trasformazione delle pratiche didattiche, sulla base di una specifica teoria dell'apprendimento e della conoscenza. Alla concezione esogenica (cfr. Gergen, 1985), per cui conoscere è essenzialmente rispecchiare/rappresentare fatti del mondo e, quindi, il criterio è quello della verità in quanto corrispondenza, il costruttivismo (che è, in realtà, una galassia sfaccettata e frastagliata, che va dalla variante radicale e iper-individualista di von Glasersfeld al costruzionismo sociale) smantella tale visione corrispondentista e fa della conoscenza una costruzione del soggetto ai fini di un rapporto equilibrato con l'ambiente. L'apprendimento non è, quindi, l'acquisizione di conoscenze vere ma l'elaborazione di ipotesi interpretative che consentano una relazione adattiva col contesto e tale elaborazione viene attivata ogniqualvolta la conoscenza reificata – ossia i quadri categoriali che sono diventati parte del nostro repertorio cognitivo – si dimostra non più viabile, ossia non più funzionale. Equipaggiati di questa visione endogenica della conoscenza, qui necessariamente illustrata in maniera generalissima (cfr., per un'efficace presentazione: Santoianni & Striano, 2003), che si basa sulla centralità epistemica del soggetto, non considerato più mera superficie rispecchiante di una realtà già data, *out there*, i costruttivisti hanno promosso un rinnovamento complessivo delle pratiche educative, opponendosi al didatticismo trasmissivo. Quello che ne usciva riconfigurato era anzitutto il ruolo del docente, “from the sage on the stage to the guide on the side” (Biesta, 2017), ossia trasformato in facilitatore degli apprendimenti, prima ancora che mediatore di una tradizione culturale e di alcuni contenuti disciplinari.

La somiglianza di famiglia fra postmodernismo e costruttivismo si radica anzitutto in una certa cautela (quando non aperta critica) verso l'*Einstellung* realista. In Italia la filosofia di Gianni Vattimo, che creativamente fornisce una lettura nichilistica dell'ermeneutica e invita a prendere sul serio il nicciano “non esistono fatti ma solo interpretazioni di fatti”, non tralasciando la clausola “e anche questa è un'interpretazione”, è stata

la più potente articolazione di tale diffidenza, non opponendo al realismo la *koiné* ermeneutica come una più vera descrizione della nostra condizione, così re-introducendo un atteggiamento realista, bensì come una interpretazione “più ragionevole” (Vattimo, 2012: 87) della nostra situazione storico-culturale tardo-moderna: “Prendere atto della pervasività dell’interpretazione nella cultura postmoderna, e cercare di pensare anche questa presa d’atto come una interpretazione e non come una nuova metafisica relativistica, significa assumersi la responsabilità di muovere in una direzione, sapendosi provenienti, condizionati, storici” (*Ibid.*: 89). Vattimo ha parlato del realismo come di una “tentazione” (con pesanti implicazioni politiche in termini di ratifica dello *status quo* e di conformazione all’ordine esistente), commentando con aspri accenti nicciani: “Il bisogno di realismo è, in fondo, un effetto di *ressentiment*, del «vizio del cane invecchiato alla catena» (*Umano troppo umano*, t. 1, af. 34)” (*Ibid.* 41). Il filosofo torinese specifica il tenore emancipativo della sua concezione:

Penso piuttosto a un movimento di presa di congedo, di distacco, di dissoluzione e indebolimento della realtà, che vedo delinarsi in molteplici aspetti della cultura contemporanea, e che a mio avviso la filosofia può solo cercare di interpretare accompagnandolo verso esiti emancipativi. Non parlerò dunque contro il nichilismo del pensiero e della cultura di oggi, ma invece a favore di una più esplicita assunzione di esso come vocazione (anche in senso religioso) della nostra epoca e come sua specifica *chance* di emancipazione. (*Ibid.*: 24).

Di contro a siffatta impostazione Maurizio Ferraris ha rivendicato l’indispensabilità del realismo *proprio in vista dell’emancipazione*. Identificando in ironia, desublimazione e deoggettivazione i principali caratteri del postmodernismo, Ferraris (2012) ha eccepito ai loro esiti autenticamente liberatori, vedendovi piuttosto degli alleati (involontari) tanto delle dinamiche di fondo della società dei consumi (volano dell’assetto neo-liberale) quanto di élite politiche attente alle manipolazione della verità a fini di potere. Se si dissolve ogni riferimento alla realtà come qualcosa che dice no a chi, avendo potere, può imporre la ‘sua’ verità, che argine vi potrà essere al diritto del più forte? Nell’assenza di una concezione della verità come corrispondenza, vi sarebbe solo un conflitto di interpretazioni e alla fine quella vincente deriverebbe il suo successo da motivazioni non cognitive ma di puro potere. In questa logica, il realismo non sarebbe complice dello *status quo* bensì una risorsa contro l’infuriare degli arbitrî. Un tale dibattito ha una chiara rilevanza per la teoria pedagogica (cfr. Baldacci, 2013; Colicchi, 2013; Chello, 2017: 151 sgg.); qui interessa rilevare come non si tratti di schierarsi per l’una parte o l’altra ma piuttosto *fra* postmodernismo e realismo (punto che sarà ripreso nel § 3).

Le obiezioni all’antirealismo costruttivista sono state declinate nel senso di un recupero della ‘trascendenza’ (nel senso fenomenologico del termine) dell’insegnamento. Gert Biesta (2014: cap. 3) è fra coloro che ha insistito

sul fatto che l'idea di insegnamento ha senso solo se legata a una nozione di 'trascendenza'. In quanto apportante "qualcosa di radicalmente nuovo", l'insegnamento non può ridursi a semplice facilitazione dell'apprendimento (*Ibid.*: 52). In quest'ottica, Biesta introduce anche la nozione di resistenza (che risuona con l'enfasi di Ferraris sull'"attrito della realtà"):

Dalla prospettiva dello studente l'insegnamento introduce qualcosa che è estraneo, qualcosa che non è la proiezione della sua mente ma è radicalmente e fondamentalmente *altro*. L'incontro con qualcosa che è altro ed estraneo – che non è una propria produzione – è l'incontro con qualcosa che offre *resistenza* (e possiamo persino dire che è un incontro con l'esperienza stessa della resistenza). Tale incontro, voglio suggerire, è di un cruciale significato pedagogico, se si accetta che l'educazione non è il processo di sviluppo di ciò che è 'dentro' né un processo di adattamento a ciò che viene da 'fuori', ma è un dialogo continuo fra il sé e l'"altro" (nel senso più ampio della parola "altro") in cui entrambi vengono formati e trasformati [...]. (Biesta, 2012, 42-43)

Benché si concordi con molte delle preoccupazioni di Ferraris, sul piano della riflessione filosofica, e di Biesta, su quello pedagogico, il punto di vista qui avanzato è, come detto, che non si tratta tanto di accettare un totale cambio di prospettiva, muovendosi al polo realista dopo tre decenni di predominio del postmodernismo/costruttivismo, quanto piuttosto di collocarsi nell'inter-mezzo della loro dialettica. Questa, da una parte, è una tipica mossa deweyana (= disinnescare le dicotomie), dall'altra proprio nell'approccio transazionale di Dewey può trovare una sua adeguata cornice, come si argomenterà nel paragrafo seguente.

3. LA TRANSAZIONE E L'INTER-MEZZO PRAGMATISTA

Al fine di sviluppare la suaccennata proposta interpretativa si procederà attraverso la discussione di una lettura nitidamente costruttivista di Dewey, in modo da rilevarne, da un lato, i meriti ma, dall'altro, elicitarne alcune problematicità, che proprio un'ottica di realismo transazionale può aiutare a superare. Negli ultimi due decenni la Scuola di Colonia ha elaborato, attraverso un'intensa rivisitazione del *corpus* deweyano, un'interessante prospettiva di ricerca, denominata Costruttivismo Interattivo (per una prima introduzione cfr. Hickman, Neubert & Reich, 2009). Non si può qui investigare nel dettaglio la ricca messe di indagini condotte, ma si prenderà in considerazione un saggio di uno dei suoi più importanti rappresentanti, Stefan Neubert (2013). Il pedagogista tedesco ha invitato a "riconsiderare il pluralismo di Dewey", riconoscendo che il pensatore americano

ha sviluppato in molti studi ampi e sottili la ricca e inesauribile diversità di significati vissuti nelle concrete esperienze di vita degli esseri umani. [...]

Fondamentale per il suo pluralismo filosofico è il rifiuto dell'idea di una facoltà della ragione uniforme o universale sottostante a tutte le indagini umane – sia essa nel senso di qualche fonte trascendentale o di un'entità empirica. Il suo appello all'“esperienza” come punto di partenza di tutta la riflessione filosofica è un appello a indirizzarci sperimentalmente al nostro mondo in quanto universo aperto, che permette un'abbondanza inesauribile di possibili prospettive e interpretazioni. (*Ibid.*: 174).

D'altro canto, però, tale impianto fondamentalmente pluralista sarebbe vulnerato, o almeno depotenziato, da “un certo numero di idee e aspirazioni caratteristiche della sua epoca, che possono apparire oggi [...] limitate o perfino, in parte, fuori moda” (*Ibid.*: 179). Identificare queste possibili debolezze implica anche un'opera di ricostruzione del legato deweyano, proprio al fine di preservarne l'ispirazione pluralista. Tre sono i fronti che Neubert indica: anzitutto l'idea di progresso sociale e di metodo scientifico. Il punto di partenza di Neubert è che

Dewey scrisse in un tempo in cui il trionfale progresso della “rivoluzione scientifica” era per molti osservatori ancora così ovvio e non ambiguo che immaginare un progresso sociale senza precedenti, che l'avrebbe accompagnata, aveva ancora molto di quello smodato potere suggestivo che si doveva perdere nella seconda metà del XX sec. La scienza aveva invero rivoluzionato le pratiche sociali in quasi ogni campo della vita quotidiana in misura tale che sembrava autoevidente, per molti intellettuali progressisti, scommettere sulla speranza di un ulteriore progresso sociale grazie all'applicazione del “metodo scientifico”, esteso alla soluzione dei problemi umani su scala sempre crescente. Queste aspettative sociali su “scienza e progresso” erano inserite in una vigorosa e influente metanarrazione della modernità, che era data ampiamente per scontata da molti. (*Ibid.*: 180)

Questo comportò, nella lettura fornita dallo studioso tedesco, una certa proclività di Dewey, soprattutto nelle prime opere, ad accettare una visione quasi positivista del progresso storico (che andrebbe da una mentalità selvaggia alla civiltà, con la scienza moderna – di origine europea – come modello della razionalità. Neubert riconosce che “ci sono prove che egli sempre più si emancipò, specialmente nel suo periodo tardo, da questi resti impliciti. [...] I suoi lunghi ed estesi viaggi dopo la Prima Guerra Mondiale (p. es. in Giappone, Cina, Unione Sovietica, Turchia e Messico [...]), in particolare, possono avergli fornito un importante sfondo per questo mutamento” (*Ibid.*: 182). Così, sempre più, Dewey divenne attento al radicamento contestuale del pensiero e alla valorizzazione della diversità culturale. E, tuttavia, la sua logica dell'indagine poteva rischiare di perpetuare il pregiudizio circa l'esistenza di “*una sola* metodologia che si applica egualmente a tutti i campi degli affari umani” (*Ibid.*: 184). Se Neubert ammette che “[c]ontrario ad ogni forma di monismo metodologico, Dewey aveva un

senso acuto dell'interdipendenza necessaria e reciproca fra metodi e contenuti disciplinari" (*Ibidem*), ritiene, però, che una ricostruzione nel senso del Costruttivismo Interattivo, possa aiutare a rafforzare l'atteggiamento pluralista, in particolare interpretando "lo sperimentalismo di Dewey nel suo senso culturale più generoso – inteso come la costruzione, decostruzione e continua ricostruzione di una diversità di metodi flessibili che sono atti a risolvere problemi differenti e in continua mutazione, metodi che sono sviluppati nella cooperazione sociale e debbono essere costantemente testati attraverso l'applicazione nell'esperienza" (*Ibid.*: 185). Tale impostazione è costruttivista in quanto il suo criterio è

la viabilità culturale. Esso implica, fra le altre cose, che possiamo trovare in certi contesti e riguardo a certi propositi alcuni metodi (p. es. i metodi scientifici) che sono meglio adatti e danno risultati più affidabili di altri metodi (p. es. il creazionismo). Ci sono standard di osservazione, sperimentazione e discorso, all'interno della nostra cultura, che possono essere difesi contro l'arbitrarietà e il dogmatismo angusto. Ma non c'è un approccio complessivo alla "realtà". Differenti versioni della realtà richiedono approcci differenti. Il dominio potenziale dello sperimentalismo si estende al di là di ogni pratica scientifica stabilita o altra pratica culturale. Enfatizzare questo punto ci aiuta a prevenire le (mis)interpretazioni anguste e riduzionistiche che il termine *metodo scientifico* facilmente provoca. (*Ibidem*)

Al contempo, si tratterebbe di rendere più sfumata e problematica l'idea di progresso sociale, "abbandona[ndo] l'idea di un progresso complessivo e non ambiguo e di rimpiazzarl[a] con un riconoscimento più sobrio delle conquiste e delle perdite implicite in tutti gli sviluppi sociali, senza tentare di mettere le une contro le altre" (*Ibid.*: 185-186).

La seconda linea di ricostruzione riguarda il vocabolario del "controllo sociale" e dell'ingegneria sociale" cui talora Dewey indulge. Se sarebbe davvero spericolato (e Neubert non cade minimamente in tale equivoco) confondere la sua posizione con quella di cantori a lui coevi dell'efficienza sociale o di una forma di governo di esperti (per una discussione di questo punto cfr. Oliverio, 2017; Oliverio, 2018b: cap. I), rimane innegabile che l'idea di una direzione intelligente degli affari sociali è strategica nel congegno di Dewey. Al fine di evitare equivoci, Neubert propone di sbarazzarsi del tutto dell'idea di ingegneria sociale. L'apporto del Costruttivismo Interattivo consiste, fra l'altro, nell'introduzione di tre metaprospettive, che 1) differenziano i livelli di osservatori, partecipanti, agenti, nonché 2) i punti di vista di autosservatori e osservatori a distanza e 3) distinguono livelli di discorsi: "Il Costruttivismo Interattivo asserisce che, prese insieme, queste tre metaprospettive costruttiviste possono aiutarci a meglio comprendere la complessità dei contesti eterogenei sottostanti le interazioni sociali nel nostro mondo culturale pluralistico. Esse possono accrescere il nostro senso dell'indispensabile pluralità di prospettive contenuta nelle costruzioni sociali di realtà" (*Ibid.*: 189).

La terza linea di ricostruzione riguarda l'inadeguata consapevolezza o, almeno, tematizzazione, da parte di Dewey, delle relazioni di potere, delle asimmetrie nell'esperienza di partecipazione alla vita sociale che diversi soggetti hanno. A tal fine, il repertorio di strumenti messi a disposizione dalla riflessione postmoderna potrebbe aiutare ad affinare il dispositivo teorico deweyano.

Ci sono molti aspetti positivi in tale ricostruzione di Neubert, che permette di perfezionare la proposta deweyana. È interessante notare come lo stesso studioso tedesco faccia appello alla transazione come concetto che permette di rafforzare il tenore pluralista del congegno deweyano e alimentare l'interpretazione contestualista, aliena a ogni riduzionismo: "Essa ribadisce che l'«interazione» è più di uno scambio di *input* esterni e *output* fra entità fisse. Essa implica una comprensione genuinamente pluralista dei significati e delle identità, che è sensibile ai molteplici e cangianti contesti culturali di esperienza" (*Ibid.*: 188). Se si conviene – un punto visto nel paragrafo precedente, appoggiandosi ad alcune pregevoli considerazioni di Colicchi – che una delle conquiste irrinunciabili del postmoderno consiste nel passaggio al paradigma della molteplicità, connesso all'anti-fondazionalismo e a un'etica del pluralismo, e se la transazione è introdotta anche da un costruttivista come Neubert come la nozione più adeguata, la posizione qui difesa in che cosa differirebbe da quella del Costruttivismo Interattivo? Non si tratta forse, nell'aver qui insistito a parlare di realismo transazionale, di una questione meramente nominalistica? Se la transazione è "osservazione non fratturata" (Dewey & Bentley, 1898[1949]: 97), privilegiarne una declinazione più costruttivista (come la Scuola di Colonia) o una più realista potrebbe essere un tema in ultima istanza non così significativo.

Sed contra, come più volte ribadito, il punto di vista qui difeso non è tanto un richiamo realista quanto l'invito a vedere l'opzione pragmatista come un inter-mezzo fra costruttivismo e realismo. In questo senso, l'interpretazione di Neubert è certamente meritoria, ma rischia di perdere di vista un aspetto: in Dewey il riconoscimento del pluralismo va di pari passo con un'esigenza di unificazione di ciò che a tutta prima risulta indeterminato, confuso, bisognoso di ricostruzione (della quale il momento costruttivo-costruttivista è solo una fase).

In altre parole, mentre la lettura costruttivista della transazione rischia di alimentare una concezione della pluralità dei dominî dell'esperienza come aree fra loro incommensurabili, in cui non è possibile alcun accordo se non negoziale, una visione realista del dispositivo transazionale, per come qui si propone di leggerlo, consente di "*salvaguardare il carattere razionale [...] del confronto argomentativo*" (Frega, 2013: 200). Ci si ritrova così piuttosto vicino a Putnam (1989: 232), il quale sottolineava come non ci sia solo il dialogo ma qualcosa verso cui il dialogo converge, che non a Rorty (1991), il quale ribadiva invece che c'è solo il dialogo, ossia la solidarietà deve essere sostituita all'oggettività.

La transazione realisticamente intesa, se preserva l'eredità pluralista del postmoderno, argina ogni tendenza non razionale, che è in ultima istanza

aliena a Dewey. Non che Neubert o la Scuola di Colonia flirtino con gli esiti più oltranzisti del postmoderno, ma la loro ricostruzione può sguarnire il complesso del pensiero deweyano di alcune risorse per ovviare ai limiti del postmoderno. Proprio il fatto che la nozione di transazione sia stata definita all'interno di un discorso sulla scienza indica come un atteggiamento scientifico è fondamentale all'approccio di Dewey. E, per quanto sia benvenuta l'estensione che Neubert vuole imporre allo sperimentalismo deweyano, è da ricordare che un atteggiamento genuinamente sperimentale richiede la peirceana *Secondness*, circostanza che talora è sottovalutata dai neopragmatisti alla Rorty (cfr. Oliverio, 2018a: 621), ossia una realtà che dice no (cfr. Eco, 2012). D'altra parte, però, l'enfasi sul carattere transazionale di tale realismo può sventare il rischio che l'accento sulla "inemendabilità" (Ferraris, 2011) provochi una "ontologizzazione e gerarchizzazione dell'epistemologia" che finisce per liquidare la pedagogia "o sotto forma di un sapere 'impossibile' o sotto forma di un sapere 'disperso' tra i mille rivoli della scienze dell'educazione" (Chello, 2017: 164). Per questo l'idea di realismo transazionale, qui discussa, deve essere letta come il tentativo di continuare ad abitare quell'inter-mezzo fra realismo e postmodernismo/costruttivismo in cui tanto la teoria pedagogica quanto un approccio intelligente alle pratiche educative possono prosperare.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2013), "Il realismo e la ricerca pedagogica", in E. Corbi & S. Oliverio (eds.), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 81-89.
- Biesta, G.J.J. (2012), "Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher", in *Phenomenology & Practice*, vol. 6, n. 2, pp. 35-49.
- Id. (2014), *The Beautiful Risk of Education*, Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Id. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, New York-London: Routledge.
- Chello, F. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Colicchi, E. (2013), "Postmoderno e teoria dell'educazione: quale rapporto", in E. Corbi & S. Oliverio (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 35-47.
- Corbi, E. (2010), *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori: Napoli.
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013a), "La pedagogia tra realismo, costruttivismo e pragmatismo. Note a margine del convegno *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*", in *Rassegna di pedagogia/Pädagogische Umschau*, vol. LXXI, n. 3-4, pp. 351-358.

- Idd. (a cura di) (2013b), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Idd. (a cura di) (2013c), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E., & Perillo, P. (a cura di), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dewey, J. & Bentley, A. (1989[1949]), “The Knowing and the Known”, in *The Later Works of John Dewey, vol. 16: 1949-1952*, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp. 3-279.
- Eco, U. (2012), “Di un realismo negativo”, in M. De Caro & M. Ferraris (a cura di), *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*, Torino: Einaudi, pp. 93-112.
- Ferraris, M. (2011), *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Milano: Bompiani.
- Id. (2012), *Manifesto del nuovo realismo*, Roma-Bari: Laterza.
- Frega, R. (2013), “Pragmatismo, pluralismo e costruttivismo. Una risposta a Stefan Neubert”, in E. Frauenfelder, M. Striano & S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli: Fridericiana editrice universitaria, pp. 195-204.
- Gergen, K.J. (1985), “The Social Constructionist Movement in Modern Psychology”, in *American Psychologist*, vol. XL, n. 3, pp. 266-275.
- Hickman, L.A., Neubert, S., & Reich, K. (eds.), *John Dewey – Between Pragmatism and Constructivism*, New York: Fordham University Press.
- Neubert, S. (2013), “Riconsiderare il pluralismo di Dewey. Prospettive pragmatiste e costruttiviste su diversità e differenza”, in E. Frauenfelder, M. Striano & S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli: Fridericiana editrice universitaria, pp. 173-194.
- Oliverio, S. (2017), “Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico”, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. VII, n. 1.
- Id. (2018a), “Pragmatism and Its Aftermath”, in P. Smeyers (ed.), *Springer International Handbook of Philosophy of Education*, Berlin-New York: Springer, pp. 609-627.
- Id. (2018b), *La filosofia dell’educazione come “termine medio”. Letture deweyane su politica e scienza*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Putnam, H. (1989), *Ragione, verità e storia*, Milano: Il Saggiatore.
- Ricoeur, P. (2002), *Dell’interpretazione. Saggio su Freud*, Milano: Il Saggiatore.
- Rorty, R. (1991), “Solidarietà o oggettività”, in Id., *Scritti filosofici I*, Roma-Bari: Laterza, pp. 29-46.
- Santojanni, F. & Striano, M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell’apprendimento*, Roma-Bari: Laterza.
- Spadafora, G. (2002), “La teoria dell’indagine deweyana e il realismo interno di Putnam. Dimensioni pedagogiche”, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume 1. Modelli pedagogici*, Roma: Armando editore, pp. 76-92.
- Vattimo, G. (2012), *Della realtà. Fini della filosofia*, Milano: Garzanti.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)*