

Tra filosofia e pedagogia teoretica: il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio

*Between philosophy and Educational theory:
the realism-constructivism debate as a case study*

Enricomaria Corbi

Full Professor of Education | Department of Education, Psychology and Communication | University of Naples Suor Orsola Benincasa (Italy) | enrico.corbi@unisob.na.it

Stefano Oliverio

Associate Professor of Education | Department of Political Sciences | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

Pascal Perillo

Associate Professor of Education | Department of Education, Psychology and Communication | University of Naples Suor Orsola Benincasa (Italy) | pascal.perillo@unisob.na.it

abstract

The proposed contribution aims to investigate the question of the relationship between theoretical research in philosophy and education, by focusing on a specific case study: the debate on constructivism. While this debate also takes place at the international level, in Italy it has had a peculiar inflection, entering into a dialogue with the controversy around New Realism. This paper will, first, highlight the – partly different – philosophical and educational vocabularies marshalled in Italy and abroad, in order to better situate the Italian ‘specificity’. It will, then, explore how the theoretical research in education has interacted with the properly philosophical controversy, by not merely adopting or ‘applying’ it to the educational field, but rather by engaging with it through autonomous perspectives. In conclusion, it will be argued that it is precisely this autonomy of inquiry that has enabled the theoretical gaze of educational research to spotlight typically epistemological-philosophical dimensions, which had previously remained concealed within the exclusively philosophical debate.

Keywords: Theoretical research, Epistemological Autonomy of Educational Theory, Constructivism, New Realism, Postmodernism

Il contributo si interroga sulla questione del rapporto tra ricerca teorica in filosofia e in pedagogia, focalizzandosi su uno specifico caso-studio: il dibattito sul costruttivismo.

Benché esso abbia luogo anche a livello internazionale, in Italia ha avuto una sua declinazione particolare, in quanto è consapevolmente entrato in dialogo con la polemica sul Nuovo Realismo. Dopo aver segnalato i vocabolari filosofici e pedagogici – parzialmente differenti – dispiegati a livello internazionale e in Italia nella discussione sul costruttivismo, in modo da meglio situare la specificità italiana, il paper esplorerà in che modo la ricerca teorica in pedagogia ha interagito con la controversia squisitamente filosofica, non meramente assumendola e ‘applicandola’ al campo dell’interrogazione pedagogica, ma attraversandola con autonome prospettive. In conclusione, si argomenterà che proprio in virtù di tale autonomia di indagine, lo sguardo teorico della pedagogia ha messo in rilievo dimensioni – squisitamente filosofico-epistemologiche – rimaste celate alla discussione occorsa nel dominio esclusivamente filosofico.

Parole chiave: Ricerca teorica, Autonomia epistemologica della pedagogia, Costruttivismo, Nuovo realismo, Postmodernismo

1. Teoria pedagogica e/o filosofica

In un volume che rimane uno dei classici sul tema della ricerca teorica in pedagogia, Alberto Granese (1975) annota: “Sul fatto che la teorizzazione pedagogica abbia assunto storicamente (e tenda malgrado tutto ad assumere ancora oggi) i caratteri di un’analisi *filosofica* dei problemi educativi non sono possibili dubbi di una qualche consistenza” (p. 48). Delineata all’interno di un’argomentazione che, da un lato, riconosceva la vastità del campo della teorizzazione pedagogica (ivi, pp. 27 sgg.), soprattutto una volta che la pedagogia si impegna ad avviarsi sul cammino di una conquista di uno statuto (anche) scientifico, e che, dall’altro, a riparo da facili liquidazioni della dimensione filosofica, sottolineava che “la pedagogia teorica ha una sua ben individuabile collocazione nella storia delle idee, *in un rapporto privilegiato con quella che, da un certo punto di vista, è [...] la teoria per eccellenza, ovvero la filosofia*” (ivi, p. 30. Corsivi aggiunti), la posizione di Granese costituisce lo sfondo della riflessione presentata in questo contributo. Non perché la si seguirà nel dettaglio della sua complessa e ramificata architettura, né perché ci si focalizzerà sui due filoni filosofici su cui lo studioso cagliaritano si concentrava (il materialismo dialettico e la filosofia analitica), bensì nel senso che il centro della presente trattazione sarà costituito proprio dal summenzionato “rapporto privilegiato” e dall’esplorazione della relazione tra ricerca teorica in pedagogia e in filosofia (attuata in riferimento a uno specifico ‘caso-studio’: cfr. *infra* §§ 2-3). In questo senso, la questione della “condizione teorica” per Granese (1990)

significa necessariamente misurarsi con il problema della specificità della pedagogia come disciplina di ricerca, del suo oggetto, dei suoi metodi, delle sue categorie fondamentali, della pluralità delle dimensioni di cultura che vi sono coinvolte e dei livelli in cui si articola, in questo campo, un discorso che vuole essere razionale, critico, non settoriale (p. 7).

Si tratta, come è noto, di una conquista passata attraverso un intenso processo di riflessione critica, aperta e problematica sulla specificità teorico-pratica della pedagogia. Sulla questione si è ampiamente e capillarmente discusso nell'intenso dibattito italiano su pedagogia e scienze dell'educazione e nella disputa epistemologica sulla pedagogia *iuxta propria principia* (De Bartolomeis, 1953, 1969; Laeng, 1960; Metelli di Lallo, 1967; De Giacinto, 1977; Visalberghi, 1978; Brezinka, 1980; Cambi, 1986; Flores d'Arcais, 1990; Granese, 1990; Porcheddu, 1990; Massa, 1991; Cambi, Frauenfelder, 1994). Per ragioni di spazio non si potrà indulgiare in una ricostruzione di tale plesso di discussioni, che però costituiscono lo sfondo della argomentazione qui presentata, che ha un *focus* molto più circoscritto.

In una riflessione che si interroga sul “rapporto privilegiato” tra ricerca teorica in pedagogia e in filosofia sono insite almeno un paio di assunzioni, che mette conto esplicitare: anzitutto, ciò che sarà posto a tema in questo contributo – in maniera inevitabilmente embrionale – non è tanto l'idea della “teorizzazione pedagogica come filosofia dell'educazione” (Granese, 1975, pp. 48 sgg.) – correndo il rischio di “rendere un mediocre servizio alla pedagogia” (Granese, 1990, p. 12) – quanto la questione della ricerca teorica in due distinti campi disciplinari (la filosofia e la pedagogia) e della loro possibile (o inevitabile?) interazione. In secondo luogo, viene così al proscenio la domanda su che cosa significhi teorizzazione pedagogica e se vi possa essere una teoria squisitamente pedagogica (e non solamente psicologica, sociologica o filosofica) dell'educazione.

Tale quesito è stato, nell'ultimo decennio, investigato in alcuni pregevoli interventi di Gert Biesta, cui attingeremo alcuni spunti iniziali, sulla base dei quali è possibile meglio impiantare la specifica indagine dei successivi paragrafi. Nel suo contributo al monumentale *Handbook of Educational Theories*, il pedagogista olandese ha operato un'interessante distinzione:

Ogni tentativo di esplorare il ruolo della teoria nella ricerca pedagogica [*educational*], quindi, non deve solamente affrontare la

questione di come le teorie provenienti da una gamma di discipline diverse pertengano allo studio dell'educazione – un angolo di visuale cui ci si potrebbe riferire come alla *questione della teoria in educazione* – ma deve anche focalizzarsi su che cosa significhi, per particolari teorie, essere usate o applicate all'interno del contesto della ricerca pedagogica [*educational*] – un angolo di visuale cui ci si potrebbe riferire come alla *questione dell'educazione nella teoria e teorizzazione*. Un aspetto importante dell'ultima questione è se la ricerca pedagogica [*educational*] debba *necessariamente* basarsi su input teorici provenienti dalle (altre) discipline o se ci sono o dovrebbero esserci delle forme distintamente *pedagogiche* [*educational*] di teoria e teorizzazione (Biesta, 2012, p. 6).

Per dirla in altri termini: condurre *ricerca teorica in pedagogia* (intendendo, tuttavia, per “pedagogia” un ambito ampio come quello veicolato dall'espressione internazionale “educational studies”) e condurre una *ricerca teorico-pedagogica* sono due compiti che, benché non irrelati, non sono coincidenti. Il secondo rimanda a una domanda davvero fondamentale: c'è una forma di teorizzazione squisitamente pedagogica (in cui, quindi, il “pedagogico” è, per così dire, una *qualità dell'interrogazione teorica* e non solo il suo oggetto), distinta dagli altri modi di investigazione del fenomeno educativo?

Una risposta positiva a tale domanda consente di precisare meglio la prospettiva in cui si situa il quesito dell'indagine qui presentata: vi è nella controversia costruttivismo-realismo una possibilità di teorizzazione genuinamente pedagogica – accanto a quella filosofica – ossia una teorizzazione che non sia una valutazione dei saldi teorici *en pédagogie* di un dibattito tipicamente filosofico, bensì una forma di ricerca teorico-pedagogica che si accosta alla problematica con un proprio sguardo, così contribuendo in modo autonomo al suo sviluppo?

Prima di ingaggiare tale questione conviene meglio precisare il senso della distinzione di Biesta, che si fonda su una differenza tra due forme diverse di costruzione del campo disciplinare, che egli collega a due tradizioni culturali, quella anglosassone e quella tedesca (cfr. Biesta, 2011, 2012). Nella prima la teoria pedagogica è funzione degli apporti di altre scienze. Nella formulazione di Paul Hirst (1966),

la teoria [pedagogica] non è essa stessa una ‘forma’ autonoma di conoscenza o una disciplina autonoma. Non implica alcuna strut-

tura concettuale peculiare nei suoi tratti logici e alcun test peculiare di validità. [...] La teoria pedagogica [*educational theory*] non è un campo puramente teoretico di conoscenza, a causa della formulazione dei principî per la pratica in cui essa sfocia. [...] I principî pedagogici sono giustificati *interamente con un appello diretto alla conoscenza a partire da una varietà di forme, scientifiche, filosofiche, storiche etc.* Oltre queste forme di conoscenza essa [= la teoria pedagogica] non esige alcuna sintesi teoretica” (p. 55. Corsivi aggiunti).

Per Biesta un’impostazione quale quella di Hirst, assunta come rappresentativa di un *trend* profondo e vincente del discorso pedagogico britannico, “trasforma lo studio dell’educazione in uno studio *interdisciplinare* del fenomeno dell’educazione, cui la teoria pedagogica stessa non ha alcun contributo cognitivo da offrire, il che, a sua volta, è la ragione della sua mancanza [nell’area anglosassone] di un suo statuto *fra* altre discipline” (Biesta, 2012, p. 10).

Di contro alla tradizione anglosassone, quella tedesca identifica invece uno statuto specifico alla *Pädagogik* in quanto disciplina normativa che tratta il fenomeno della *Erziehung*¹ (e tale carattere di normatività, benché altamente complessificato, permane anche nel progetto ‘diltheyano-ermeneutico’ di una *geisteswissenschaftliche Pädagogik*: “Benché i teorici della *geisteswissenschaftliche Pädagogik* rifiutassero l’idea di fini educativi universali, essi continuavano a considerare la *Pädagogik* come una disciplina normativa, che mirava allo sviluppo di idee circa i modi *giusti* di agire in particolari *setting* e situazioni educative” (ivi, p. 12). Ma la cosa più interessante, secondo Biesta, è che tale impostazione fosse intimamente connessa all’idea della “*relativa* autonomia dell’educazione e della *Pädagogik* in quanto scienza della e per l’educazione” (*ibidem*) rispetto ad altre discipline.

Nella lettura di Biesta, la tradizione tedesca istituisce, così, un tipo di interrogazione disciplinarmente indipendente (la *Pädagogik*), in cui l’indipendenza non è data tanto dall’oggetto di studio (che invece è il solo elemento che identifica il campo degli *educational studies* di matrice anglosassone), bensì “da un interesse particolare, ossia l’interesse al diritto

1 Ovviamente la *Pädagogik* non è solo disciplina della *Erziehung* ma anche della *Bildung* (cfr. Benner, 2015), ma Biesta si concentra solo sul primo concetto.

del bambino all'auto-determinazione ovvero, con un insieme di concetti più ampio, l'interesse all'autonomia e alla libertà" (ivi, p. 13).

Se non si avesse a che fare con un orizzonte teorico completamente diverso (in quanto legato al progetto della *geisteswissenschaftliche Pädagogik* e a un'attenzione alla dimensione dell'*Erziehung* e non già dell'apprendimento), si potrebbe essere tentati di dispiegare categorie laportiane e affermare che Biesta ha di mira la costruzione di una pedagogia come disciplina paidetica autonoma, in cui la libertà è l'assoluto pedagogico. La conclusione del pedagogista olandese è che,

mentre la psicologia fa domande psicologiche circa l'educazione e la sociologia domande sociologiche, e mentre la filosofia fa domande filosofiche e la storia domande storiche, noi abbiamo bisogno di una prospettiva a partire dall'educazione – e, quindi, di forme di teoria pedagogica [*educational*] – al fine di generare domande *pedagogiche* sull'educazione, ossia domande che articolano un interesse pedagogico, un interesse rivolto a ciò *per cui* l'educazione è (ivi, p. 13).

Alla luce di tali argomentazioni, il quesito di indagine qui proposto si precisa nel senso di esplorare, in riferimento alla controversia tra realismo e costruttivismo, la possibilità di una teorizzazione squisitamente pedagogica, ossia una teorizzazione in cui – per riprendere una formulazione introdotta sopra – il 'pedagogico' sia una qualità della teoria e non solamente l'ambito della sua applicazione.

La scelta della *querelle* sul costruttivismo come caso studio si raccomanda per almeno due ordini di ragioni: anzitutto, essa è uno dei temi emergenti nel dibattito pedagogico internazionale e, in esso, vi è una specificità italiana che mette conto investigare; in secondo luogo, tale specificità ha a che fare col fatto che in Italia la polemica è stata (anche e, almeno a livello mediatico, prevalentemente) filosofica, sicché si offre come utile test per sondare se e in che modo la teorizzazione pedagogica può contribuire (e/o ha contribuito) *iuxta propria principia*.

2. Oltre la metafora costruttivista

Si può argomentare che, almeno a partire dagli anni '80 del secolo scorso, il costruttivismo sia stato una sorta di *koiné* del discorso pedagogico

(Corbi, Oliverio, 2013a), il cui successo non è stato dovuto solo a ragioni interne all'ambito educativo o al dibattito epistemologico, ma anche alla promessa di rispondere ad alcune esigenze profonde della società tardo-moderna (cfr. Corbi, 2010).

Nell'ultimo decennio è emersa – anche in quella che, con una dizione antica, si potrebbe chiamare pedagogia progressiva – una crescente problematizzazione di tale paradigma, che si è sviluppata essenzialmente lungo due linee: l'una ha enfatizzato come il costruttivismo sia incapace di rendere davvero conto degli aspetti più significativi dei processi di apprendimento; l'altra, invece, ha obiettato proprio alla centralità dell'apprendimento, invocando il recupero, all'interno della teorizzazione pedagogica, del concetto di educazione.

La prima linea ha il suo massimo rappresentante in Wolff-Michael Roth (2011), autore della più articolata critica alla “metafora costruttivista”, ossia all'idea della conoscenza come “costruzione”. Senza poter ripercorrere nel dettaglio, in questa sede, il congegno argomentativo rothiano, se ne enucleeranno due aspetti fondamentali: anzitutto, Roth denuncia il fatto che il costruttivismo – in questo erede della filosofia moderna della soggettività – è una forma di intellettualismo, che risolve l'essere e la vita nella intenzionalità della coscienza, laddove si tratta di rivendicare la priorità del nostro essere-nel-mondo (anzitutto negli aspetti corporeo-percettivi), rispetto al quale la conoscenza è fenomeno ‘derivato’. In secondo luogo – e strettamente connesso a quanto appena detto –, fare della conoscenza un processo di costruzione, ossia di dispiegamento della soggettività epistemica, se da un lato sembra mettere in primo piano l'apprendimento, in realtà si ritrova incapsulato nel paradosso del *Menone* e si rende incapace di comprendere l'apprendimento del radicalmente nuovo, ossia di ciò che non è semplicemente l'esito di una ricostruzione dei propri quadri categoriali ma è l'incontro con quello che all'inizio ‘eccede’ le cornici di cui si è dotati. Per rendere conto dell'apprendimento del nuovo più che l'agentività epistemica si deve riconoscere ciò che Roth chiama ‘passibilità’, un essere-esposti-al reale piuttosto che un costruire (per un esame di tale tesi, cfr. Oliverio, 2019). La nozione di passibilità (in quanto opposta a quella di costruzione) viene da Roth ‘sfogliata’ in una molteplicità di dimensioni, che non possono essere qui discusse, e illustrata in accurate analisi di situazioni di apprendimento (per lo più nel campo della *science education*). Ma importa sottolineare che, come su accennato, l'attacco anti-costruttivista di Roth si muove all'interno di una

valorizzazione dell'idea di apprendimento, salvo eccepire al modo in cui esso viene inteso dal costruttivismo, perché l'interpretazione di quest'ultimo non renderebbe conto della complessità del fenomeno, soprattutto quando esso è più significativo (= quando si apprende qualcosa di *radicalmente nuovo*).

L'altra linea di critica, invece, denuncia il costruttivismo proprio in quanto colluso con ciò che Biesta (2010) ha definito "learnification", ossia la riduzione di ogni discorso pedagogico a un discorso sull'apprendimento, il che fa smarrire importanti dimensioni dell'evento educativo (come ad esempio la questione della relazione e dei fini). Come si è visto nel paragrafo precedente, Biesta tende a ri-attivare le valenze di senso della tradizione tedesca della *Pädagogik* in quanto disciplina normativa, focalizzata essenzialmente sull'educazione come *Erziehung*, che ha di mira la *Mündigkeit* dei soggetti, la loro maturità e autonomia. Ma, nell'*Erziehung*, fondamentale è la relazione e, in particolare, quel tipo di rapporto che Biesta tenta di cogliere nella specificità del "ricevere un insegnamento" in quanto distinto dal mero "apprendere-da". Il primo implica una 'trascendenza', un "qualcosa che *viene dal di fuori* e porta *qualcosa di radicalmente nuovo*" (Biesta, 2014, p. 52):

Quando pensiamo, semplicemente al livello della 'fenomenologia quotidiana', a esperienze in cui abbiamo ricevuto un insegnamento – lì dove diciamo, sempre con sguardo retrospettivo, 'quella persona mi ha realmente insegnato qualcosa' – *spessissimo ci riferiamo a esperienze in cui qualcuno ci ha mostrato o ci ha fatto realizzare qualcosa che è entrato nel nostro essere dal di fuori*" (ivi, p. 53. Corsivi aggiunti).

Interessato a un recupero dell'educazione come pratica morale, Biesta sembra avversare il costruttivismo in quanto rappresentante di quella tendenza, da lui idiosincriticamente definita 'ermeneutica', che si concentra esclusivamente sull'apprendimento, nella misura in cui in tale nozione si incontra una valorizzazione dell'attività di *sense-making* e dell'idea dell'adattamento dell'organismo all'ambiente e, quindi, un'enfasi su una visione in ultima istanza individualistica e processuale dell'agentività umana, che scotomizza la relazione all'altro, senza cui l'educazione *stricto sensu* non sussiste.

Rispetto a tale dibattito internazionale, quello italiano ha avuto una sua precipua caratterizzazione: pur arpeggiando su temi spesso conver-

genti con l'impianto di Roth (soprattutto nella denuncia dell'intellettualismo costruttivistico) e pur dialogando con aspetti della proposta di Biesta (in particolare in riferimento alla critica alla *learnification*: cfr. Corbi, Oliverio, 2013d), la discussione sul costruttivismo si è intrecciata a una valutazione del legato del postmodernismo e del significato di un recupero di istanze realiste rispetto a possibili esiti relativistici (cfr. Baldacci, 2013; Caronia, 2012; Colicchi, 2013; Corbi, Oliverio, 2013b, 2013c, Corbi, Perillo, 2014; Fabbri, 2015). Il rinvio a una dimensione ontologica e il confronto con quelli che Bernard Williams (2002) definiva i "negatori della verità" non miravano alla riproposizione di approcci metafisici vecchio stile, bensì alla problematizzazione squisitamente pedagogica della soggettività costruttivista, in quanto il rapporto uomo-mondo, nel medio del quale prende corpo il processo formativo, non può ridursi nel protagonismo di un soggetto che apre e dischiude prospettive, istituisce sensi inediti, crea e moltiplica mondi in una dimensione che si definisce intransitivamente e che perciò si trasforma in uno scenario virtuale senza più alcuna relazione con il mondo reale (cfr. Corbi, 2010). L'esito di una tale ingenua convinzione sarebbe quello di ignorare i limiti del processo di interpretazione e abdicare a quella coscienza del limite di cui deve alimentarsi l'esercizio della critica in pedagogia.

La riflessione pedagogica italiana ha così intercettato i coevi dibattiti filosofici, e in particolare la declinazione che essi hanno avuto nel nostro paese, ossia la controversia sul Nuovo Realismo (cfr., anzitutto, Ferraris, 2012; Vattimo, 2012).

3. La *querelle* costruttivismo-realismo e la teorizzazione pedagogica

Data la rilevanza dei protagonisti (e il fatto che si poteva leggere la vicenda anche come la ribellione 'edipica' di un allievo contro il suo maestro di un tempo), nonché la loro effervescenza come polemisti, anche sulla grande stampa nazionale, la diatriba tra Nuovo Realismo (con Maurizio Ferraris come capofila) e postmodernismo (con Gianni Vattimo quale alfiere) ha avuto anche un carattere mediatico, non esente da elementi effimeri e sensazionalistici.

Una studiosa come Franca D'Agostini (2013) ha contestato che una controversia sulla questione del realismo, solidamente fondata dal punto di vista filosofico, potesse sorgere mettendo in campo gli strumenti con-

cettuali del Nuovo Realismo. Quest'ultimo "è un'analisi socio-culturale, è un programma di divulgazione, è la presentazione di un movimento o una tendenza (o qualcosa del genere) che si presenta come 'filosofico'" (p. 24) ma è incapace di giungere a "[u]na più autentica riconsiderazione del problema del realismo (secondo la proposta di Tugendhat aggiornata alle novità effettive della filosofia analitica di oggi)", che dovrebbe contrastare non un presunto antirealismo postmodernista bensì "quella tendenza culturale antimetafisica e sostanzialmente antifilosofica che ha attraversato (e ancora attraversa) la cultura contemporanea, almeno a partire dal tardo Ottocento" (ivi, p. 25).

Pur comprendendo le ragioni squisitamente teoretico-filosofiche della D'Agostini (che non si possono qui esaminare), si deve tuttavia riconoscere che la *querelle* nuovo realismo-postmodernismo coglie(va) alcune criticità di quella che, con dizione jaspersiana, potremmo chiamare "la situazione spirituale del nostro tempo" e che tenta(va) di darvi espressione filosofica. In particolare, l'opposizione a una dissoluzione dei fatti in una rete di interpretazioni, ossia al fenomeno che Ferraris (2012) definisce, con brio certamente giornalistico ma non privo di risonanze in parte dell'attuale dibattito filosofico, *realitysmo* (che sarebbe l'effetto sociale del tenore 'ermeneutico' della società dei media, che invece Vattimo [2000] invita a leggere come liberatorio ed emancipativo), era uno sforzo di elaborare una visione filosofica che contrastasse alcune derive contemporanee (è da notare che di lì a pochi anni – nel 2016, l'*annus fatalis* del referendum sulla Brexit e dell'elezione di Donald Trump – preoccupazioni analoghe torneranno in auge, sotto forma di interrogazione sulla post-verità).

D'altro canto, la denuncia che Vattimo fa dell'appello al realismo come un ritorno all'ordine, colluso in ultima istanza con la cancellazione delle differenze e del pluralismo, in quanto atteggiamento che esclude l'imposizione dell'Unica Descrizione Validata, valorizzava uno dei perduranti meriti dell'*ethos* postmoderno, forse troppo frettolosamente accantonato da Ferraris.

La controversia filosofica incrocia(va) il dibattito pedagogico e, tuttavia, questo non si limita(va) ad assumerla, bensì l'ha rielaborata autonomamente, l'ha "ricontestualizzata", per adoperare un vocabolario rortyano, spesso portando alla luce la limitatezza di alcune prese di posizione sul terreno squisitamente teorico-filosofico. Illustreremo questa tesi facendo riferimento a tre esempi, che non pretendono certo di essere esau-

stivi del dibattito occorso nel nostro paese (su richiamato), ma possono aiutare a delineare come esso si sia snodato in maniera differente rispetto alle contemporanee problematizzazioni del costruttivismo nella ricerca pedagogica internazionale e in modo autonomo (*ma non irrelato*) rispetto alle coeve dispute filosofiche in Italia.

Si pensi a come Enza Colicchi (2013) abbia rivendicato il valore dell'auto-determinazione come pilastro della teorizzazione pedagogica (così inserendosi nel filone 'tedesco' censito da Biesta), ma leggendolo alla luce della 'conquista' postmoderna del valore del pluralismo, da lei accostata, tuttavia, non nella versione nietzscheana-heideggeriana *à la* Vattimo. In questo senso, proprio grazie alla mobilitazione di un modello di teorizzazione basato su "una forma di razionalità *specificamente* pedagogica" (Colicchi, 2013, p. 45), Colicchi, nella lettura qui offerta, ri-descrive alcune preoccupazioni nuovo-realistiche (p.es. rispetto alla rivendicazione di una visione non solo conversazionale della scienza e al recupero di istanze illuministiche), appropriandole attraverso una lente postmoderna, e più precisamente di quella che la studiosa siciliana chiama "la seconda linea del pensiero postmoderno" che "fa tesoro della lezione del secondo Wittgenstein, utilizza gli esiti più fecondi dell'epistemologia post-empirista [...] e della 'svolta linguistica', è per moltissimi aspetti vicina al pragmatismo americano classico e al neopragmatismo" (ivi, p. 37).

Al contempo, è stato proprio uno scandaglio puntuale dello spazio specifico della teorizzazione tipicamente pedagogica a mostrare come le istanze nuovo-realiste rischiassero di rappresentare un arretramento epistemologico. Infatti, si è notato come "la configurazione gnoseologica" disegnata da Ferraris, "che mette in primo piano il percettivo rispetto al cognitivo e che, anzi, ancor di più, individua il percettivo come dimensione che resiste al cognitivo" (Chello, 2017, p. 161) – una configurazione peraltro non aliena alla critica rothiana di cui si è discusso nel § 2 – potesse avere come esito la "gerarchizzazione delle epistemologie dei saperi che studiano i diversi oggetti presenti nella realtà" (ivi, p. 163), con le scienze naturali che riacquisterebbero una fondazione ontologica (in riferimento al carattere che Ferraris definisce "inemendabilità") negata alle scienze sociali. Qui non interessa discutere tale tesi ma importa rilevare come una critica in ultima istanza teorico-epistemologica sia stata mossa non ad onta bensì proprio in virtù di uno sforzo di definire uno *spazio propriamente pedagogico di teorizzazione* (ivi, p. 164).

Uno degli apporti di tale teorizzazione è stato quello di ancorarsi ad

una prospettiva transazionale. Mediante la categoria della “transazione” (Dewey, Bentley, 1974) si identifica la formazione umana con un più ampio processo negoziale che connota l’esperienza educativa come esperienza relazionale. La transazione non presuppone i termini relativi come entità a sé stanti e precostituite, richiama l’intreccio di operazioni con le quali si realizza l’incontro di esigenze ed interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante, esige che organismo e ambiente si accettino in un ‘sistema comune’, per cui tra soggetto e oggetto non può esservi opposizione ma non può esservi neanche un rapporto di sola interazione, perché è la relazione che consente, tanto al soggetto quanto all’oggetto, di costituirsi come tali nel corso del processo formativo. Per questa via, l’adozione di un approccio educativo di tipo transazionale (cfr. Perillo, 2014) sembra porsi come una delle possibili operazioni epistemologiche e metodologiche atte a rispettare e rispecchiare l’istanza di una teorizzazione pedagogica che, per sua stessa natura, è tenuta a stare sempre in mezzo al guado e ad affrontare i problemi della formazione riconoscendo l’esistenza del limite come ‘spazio’ reale col quale necessariamente confrontarsi.

Si è accennato a tre delle posizioni emerse nel dibattito italiano, quando si è affrontata, con un tipo di interrogazione pedagogica, la *querelle* realismo-costruttivismo. Interessava mostrare, sia pure per pennellate inevitabilmente ampie, come la ricerca teorica in pedagogia abbia contribuito alla controversia: anzitutto, riconfigurando in modo meno dicotomico i due fronti contrapposti e argomentando plausibilmente che alcune conquiste ‘nuovo-realiste’ sono forse meglio attinte mediante diversi strumenti concettuali, non ignari della sfida postmoderna (di *un certo postmoderno*); anche perché, per quanto le preoccupazioni dei fautori del nuovo realismo avessero, come accennato, delle ragioni, le soluzioni da loro proposte rischiavano di rappresentare un arretramento epistemologico, come un tipo di sguardo pedagogico contribuiva a riconoscere; in questo senso, infine, l’opzione transazionalista è stata proposta come orizzonte promettente, raggiungendo così un esito non sconosciuto a molti realisti (si pensi alla traiettoria di Hilary Putnam), ma veniva conseguito non mediante l’applicazione di teorie mutate dalla filosofia, bensì dal crogiuolo stesso della riflessione pedagogica e, più precisamente, dall’allaccio teoria-pratica che la caratterizza, rispetto al quale l’alternativa realismo-costruttivismo rischiava di essere, in quanto ‘antinomica’, unilaterale ed euristica-mente improduttiva (cfr. anche Baldacci, 2013).

Così profilata, la rivendicazione di autonomia della teoria pedagogica incrocia le summenzionate preoccupazioni di Biesta ma ne evita un rischio, quello di isolare la ricerca teorica in pedagogia. Infatti, nel quadro qui descritto è, in ultima istanza, nello scambio *tra* ricerca teorica in filosofia e in pedagogia che risiede l'autentico e produttivo *inter-esse* della controversia.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2013). Il realismo e la ricerca pedagogica. In E. Corbi, S. Oliverio (eds), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 81-89). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Benner D. (2015⁸). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2): 175-192.
- Biesta G.J.J. (2012). On the Idea of Educational Theory. In B.J. Irby *et alii*, *The Handbook of Educational Theories* (pp. 5-14). Charlotte, NC: Information Age Pub Inc.
- Biesta G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Brezinka W. (1980). *Metateoria dell'educazione*. Roma: Armando.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Cambi F., Frauenfelder E. (eds.) (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Caronia L. (2012). Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotskij e la radice linguistica della conoscenza (non della realtà). *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 7 (2): 1-36.
- 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. In E. Corbi, S. Oliverio (eds.), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti* (pp. 35-47). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi E. (2005). *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: FrancoAngeli.

- Corbi E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Li-
guori.
- Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013a). L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del
reale: la *koiné* costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia. In *Iid., Re-
altà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 11-29). Lecce-Brescia:
Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013b). *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e peda-
gogia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013c). *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia
tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*. Lecce-Brescia: Pensa
MultiMedia.
- Corbi E., Oliverio S. (2013d). La deriva della 'learnification' e l'appello della
paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pe-
dagogia e Didattica*, 8: 183-199.
- Corbi E., Perillo P. (eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà*.
Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- D'Agostini F. (2013). *Realismo? Una questione non controversa*. Torino: Bollati
Boringhieri.
- De Bartolomeis F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Ita-
lia.
- Fabbri M. (2015). *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*. Ber-
gamo: Junior.
- Ferraris M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Flores D'Arcais G. (eds.) (1990), *La dimensione storica. Materiali per la forma-
zione del pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Granese A. (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese A. (eds.) (1990). *La condizione teorica. Materiali per la formazione del
pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Hirst P.H. (1966). Educational Theory. In J.W. Tibble (ed.), *The Study of Edu-
cation* (pp. 29-58). London: Routledge and Kegan Paul.
- Laeng M. (1960). *Problemi di struttura della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Massa R. (ed.) (1991). *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del
pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Metelli Di Lallo C. (1967). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.
- Oliverio S. (2019). Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'appren-
dimento. "Passibilità", esperienza ed educazione. *MeTis. Mondi educativi*.
Temi, indagini, suggestioni, IX (1): 489-515.
- Perillo P. (2014). L'approccio educativo transazionale. In E. Corbi, P. Perillo

- (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà"* (pp. 13-25). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Porcheddu A. (ed.) (1990). *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Roth W.-M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer.
- Vattimo G. (2000). *La società trasparente*. Milano: Garzanti.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Vattimo G. (2012). *Della realtà. Fini della filosofia*. Milano: Garzanti.
- Williams B. (2002). *Truth and Truthfulness. An Essay in Genealogy*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.