

Renzo Colliva*

“Realtà tra virgolette?”

Il Costruttivismo al vaglio del Nuovo Realismo

Premessa

La realtà andrebbe messa tra virgolette? Ciò di cui parlo esiste prescindendo da me che ne ragiono ovvero esiste soltanto in quanto me ne sto occupando? Come dire: il mondo, i fatti, l'esperienza fenomenica hanno una loro consistenza incontrovertibile o sono una costruzione soggettiva e sociale, un prodotto culturale? Con questa domanda Enricomaria Corbi e Stefano Oliverio, i curatori del libro¹ che qui presentiamo, si interrogano su quale posizione assumere all'interno del dibattito tra, potremmo dire, “realisti” e “costruttivisti”. E il dibattito ha come estremi poli di oscillazione – per stare più vicini a noi – Richard Rorty, a un capo: “Vi è solo il dialogo” e Hilary Putnam al capo opposto: “Esiste anche ciò verso cui il dialogo converge”, come ricorda Elisa Frauenfelder nella presentazione al volume². O, per risalire a dei padri ancor più nobili, il Positivismo tardo-ottocentesco con il suo “ci sono solo fatti” e Nietzsche con l'ormai celebre “i fatti proprio non esistono, bensì esistono solo interpretazioni”.

All'interno di questa cornice il libro ospita una raccolta di contributi (dai tagli più vari: filosofico, storico-sociologico, pedagogico, didattico) che cercano di mediare tra le due posizioni³. Faro e mentore di questa sintesi conciliatrice, Maurizio Ferraris e la sua proposta per un Realismo moderato. Nelle parole di Elisa Frauenfelder: “Il volume che il lettore ha davanti rappresenta un primo compiuto tentativo della comunità pedagogica di interrogarsi sulle implicazioni che ha, per il discorso educativo-didattico, la proposta di un nuovo realismo avanzata da Maurizio Ferraris”⁴.

* Docente, formatore e socio OPPI

¹ Corbi E. e Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa multimedia, Lecce, 2013.

² Frauenfelder E., *Presentazione*, in Corbi E. e Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette?*, op. cit., p. 7.

³ Il volume è articolato in tre sezioni. Una prima parte si intitola “Nuovo realismo. Coordinate filosofico-pedagogiche” e vuole tracciare la cornice teorica di riferimento. Segue una seconda parte dal titolo “Costruttivismo, post-costruttivismo e nuovo realismo. Interrogazioni e indagini pedagogico-didattiche”, che vorrebbe indicare possibili percorsi didattici nel superamento del Costruttivismo Radicale. Chiude la terza parte, “Realismo scientifico e sfide educative tra pedagogia laica e pedagogia cattolica”, che mette a dialogo le ricadute pedagogiche del *Nuovo Realismo* con le teorie educative più storiche e consolidate (Gaetano Salvemini).

⁴ Frauenfelder E., *Presentazione*, in Corbi E. e Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette?*, op. cit., p. 7.

Per Corbi e Oliverio, nodo centrale e via risolutiva per il dibattito è “dialogo”: tra i due estremi teorici – come detto – ma anche tra i presupposti della speculazione filosofica e le pratiche dell’applicazione pedagogica.

Tuttavia, a dispetto di quanto dichiarato, il volume si rivela essere una requisitoria contro il Costruttivismo, di cui si mettono in evidenza limiti e contraddizioni, rivendicando per contrapposizione le ragioni, la legittimità, lo spessore euristico ma anche etico del Realismo.

Chiaramente non più nelle forme dure e pure di quello di matrice positivista, bensì nella veste più moderata e dialogante del cosiddetto *New Realism* (o, come altrimenti viene chiamato, *Realismo minimo*⁵).

Nella loro introduzione al volume⁶, i curatori si dicono consapevoli della varietà molto sfaccettata del Costruttivismo che, ben lungi dall’essere un’entità monolitica, si esprime in sfumature anche molto diverse tra loro. Tuttavia, la versione prevalentemente considerata per la loro indagine, sarà quella del *Costruttivismo Radicale* di Ernst von Glaserfeld⁷.

Contestualizzato e storicizzato nel suo nascere e affermarsi⁸, il Costruttivismo Radicale viene poi messo all’angolo per i suoi limiti: l’eccessivo sbilanciamento verso il soggetto e l’autoreferenzialità dell’apprendimento che portano al solipsismo (“non si traffica con la realtà”); la conseguente mancanza di un contesto/ambiente di riferimento condiviso fra gli attori in gioco, tale per cui l’accento verrebbe posto sull’apprendimento piuttosto che su una educazione basata sulla relazione. Si ripropone così il dualismo “realtà inventata vs realtà accessibile”. Come antidoto a questa retorica della *learnification*, a questa deriva radical-costruttivista che conduce all’“auto-incapsulamento dei soggetti nella propria rete di credenze”⁹ i curatori propongono di ampliare lo sguardo fino a includere il *Pragmatismo* di J. Dewey e il *Culturalismo* di J. Bruner¹⁰.

⁵ Il Realismo minimo prende le mosse dal “fallibilismo” popperiano, con cui si cominciò a mitigare le presunzioni positiviste di una scienza che spesso riteneva di aver raggiunto verità inconfutabili. K. R. Popper poneva il principio di falsificabilità come discriminare tra scienza e non scienza: le teorie devono essere sempre in condizione di venire “controllate”, attraverso congetture e confutazioni. Una teoria non deve essere difesa strenuamente per continuare a dimostrarne la veridicità, bensì deve aprirsi a una continua e sempre possibile falsificabilità. Si veda Popper K.R., *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 2010.

⁶ Corbi E. e Oliverio S., *L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale: la koinè costruttivista e le regioni del realismo in pedagogia*, in Corbi E. e Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette?*, op. cit., pp. 11-29.

⁷ “Benché sarebbe illegittimo stingere nell’uniformità la peculiarità dei diversi approcci della galassia costruttivista, ci si focalizzerà brevemente sulla variante radicale à la von Glaserfeld”, lvi, p. 16.

⁸ Il paradigma costruttivista si sarebbe affermato anche grazie a condizioni di contesto che hanno caratterizzato la cosiddetta società post-industriale e che hanno reso sempre più urgente negli individui la necessità di auto-orientamento e di flessibilità. Soprattutto in quattro ambiti: 1) istituzioni e organizzazioni, che mutano insieme agli scenari socio-economici e sgretolano poco per volta il mito di una carriera professionale monolitica e immutabile; 2) identità personale, che dai cambiamenti accennati ricava un senso di precarietà e mutevolezza; 3) discipline e materie di studio, che vanno incontro a una veloce obsolescenza o quantomeno a una costante ridefinizione, con l’aggiornamento continuo dei curricula formativi; 4) valori, in progressiva messa in discussione e quindi sempre rinegoziati al variare di paradigmi, premesse, obiettivi.

⁹ Corbi E. e Oliverio S., *L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale: la koinè costruttivista e le regioni del realismo in pedagogia*, in Corbi E. e Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette?*, op. cit., p. 20.

¹⁰ “[] spesso le ipotesi costruttiviste sono tanto più “viabili” ed efficaci quanto più vengono innervate di un

Ma il vero tentativo di compromesso tra le due posizioni, come anticipato, è sotto il segno di Maurizio Ferraris e del suo *Nuovo Realismo*. A lui il compito di raddrizzare la barra, dopo la sbornia ermeneutica del post-modernismo, che ha disgregato l'ontologia facendo sì che questa si dissolvesse nell'epistemologia. In un simile scenario, Ferraris è il filosofo che, almeno nel panorama italiano, ha riaffermato le istanze "realiste"¹¹. Centrale nella sua speculazione il concetto di *inemendabilità*: contro ogni relativismo è incontestabile che là fuori esiste pur sempre qualcosa di duro, autonomo, indipendente contro cui tutti indistintamente andiamo a sbattere. È la realtà fenomenica. Non si può rimuovere, cancellare. C'è.

E allora, visto che il Costruttivismo viene messo sul banco degli imputati, per chi lavora in e con OPPI potrebbe essere interessante passare al vaglio di queste critiche, la propria impostazione e porsi queste domande:

- È ancora valido il paradigma costruttivista?
- Le critiche che vengono mosse nel libro possono essere recepite (tutte o in parte)?
- Si possono suggerire eventuali correttivi e/o cambi di direzione?
- Si possono ricavare indicazioni per la pratica didattica?

In teoria...

Le riflessioni che seguono non vogliono essere un resoconto analitico dei vari contributi riuniti nel volume (ci sembra un'operazione noiosa e non in linea con gli intendimenti di queste brevi note); piuttosto, è parso più significativo individuare il denominatore comune a tutti gli scritti e discuterne in riferimento al Costruttivismo.

E dunque ciò che risulta essere la spina dorsale di tutto l'impianto (sia filosofico sia editoriale) del volume è ciò che, a più riprese e da più autori, viene definito *l'attrito del reale*. È la *realtà inemendabile* che si oppone al relativismo ermeneutico del Post-modernismo. È la resistenza dei *fatti* che sconfessa e disattende le aspettative, le indicazioni operative, gli orizzonti delle "interpretazioni". Ma dai "no" opposti dai fatti non si impongono soltanto vincoli, bensì nuove possibilità. Circoscrivendo dei tracciati *off-limits*, automaticamente, si suggeriscono percorsi alternativi. È ciò che fa anche la *affordance* degli oggetti.

E proprio la *affordance* viene citata dallo stesso Maurizio Ferraris nel saggio d'apertura¹² per esplicitare la dialettica vincolo/possibilità. Il filosofo

elemento realista". "Aver indugiato sulla variante radicale, non deve portare, tuttavia, a sorvolare sulle versioni più moderate di costruttivismo, egualmente influenti in pedagogia. Si pensi, ad esempio, al culturalismo di Jerome Bruner". Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale: la koinè costruttivista e le regioni del realismo in pedagogia*, in Corbi E. e Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette?*, op. cit., pp. 21-22.

¹¹ In relazione agli argomenti trattati in questo scritto, dell'autore si ricordano tra gli altri: *L'ermeneutica* (1998), *Il mondo esterno* (2001), *Ontologia* (2003), *Introduzione a Derrida* (2008), *Manifesto del nuovo realismo* (2012), *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione* (2012), *Realismo positivo* (2013).

¹² Ferraris M., *Realismo positivo*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 33-48.

ribatte alle critiche di sterilità euristica mosse dal Costruttivismo alla visione classica del Positivismo, e rivendica l'ampia apertura al possibile che caratterizzerebbe il Realismo.

Essere realisti significa sostenere semplicemente che il mondo si limita a dire “no”? Non ne sono sicuro. [] il realismo non è soltanto negatività, e può anzi presentarsi come l'origine della positività. Non solo ogni determinazione è una negazione, ma vale anche la reciproca: ogni negazione orienta verso una o più determinazioni¹³.

La viscosità del reale, tuttavia, non annulla l'intenzionalità del soggetto. Questa si manifesta in tutte quelle pratiche sociali e interazioni culturali, in senso lato, che a loro volta si cristallizzano in “documenti”, intesi come segni del pensiero, della parola e della memoria: leggi, insegnamenti, tradizioni, istituzioni¹⁴. A sua volta, la “documentalità” orienta l'intenzionalità. Decidiamo di essere qualcosa o qualcuno in base a quelle stesse leggi, insegnamenti, tradizioni, istituzioni che ci precedono. Questo loro esistere prima di noi le trasforma in un “inconscio” che emerge e ci si rivela a poco a poco.

Incontriamo oggetti che avevano una consistenza ontologica indipendentemente dal nostro sapere e che di colpo, o attraverso un lento processo, vengono conosciuti. Scopriamo parti di noi [] così come scopriremmo pezzi di natura. [] Ma sarà appunto un esercizio di distacco rispetto a una adesione precedente, non un atto assoluto di costruzione del mondo attraverso il pensiero¹⁵.

Il *realismo minimo* di Ferraris così tiene insieme l'istanza realista (il mondo che mi resiste) e quella ermeneutica. Tenendo a precisare che il senso “si dà”, non rientra sempre e comunque nella nostra completa disponibilità. E visto che, continua Ferraris, nella ricerca della conoscenza e di un senso alle cose, l'incontro fra mente e mondo non è assicurato, perché è sempre possibile l'errore, ecco allora che un ruolo significativo – verrebbe da dire strategico – lo assumeranno *l'irregolarità* e la *sorpresa*. Lo scarto rispetto a ciò che ci attendiamo, la differenza tra la progettazione e gli esiti, la falsificazione della nostra teoria: “Ciò che disattende i nostri dati e le nostre aspettative, sono la più chiara dimostrazione del fatto che gli schemi concettuali non bastano a modellare il mondo”¹⁶.

Nella riflessione di Ferraris, mente e mondo non sono entità distinte

¹³ Ibidem, p. 33.

¹⁴ Ritroviamo qui un altro concetto caro a Ferraris, frutto della sua riflessione più recente: la *documentalità*. Nella teoria della documentalità, Ferraris si concentra su una tipologia particolare di oggetto: il “documento”, che diventa centrale all'interno di una ontologia sociale. La regola di riferimento è: “oggetto = atto iscritto” (laddove le forme dell'iscrizione spaziano da quelle sui tradizionali supporti cartacei o magnetici a quelle più recenti su supporto digitale; ma anche la registrazione nella memoria delle persone è prevista come atto di documentazione). Una sintesi di queste riflessioni si trova in Ferraris M., *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

¹⁵ Ivi, p. 38.

¹⁶ Ivi, p. 41.

(come vorrebbe il *Realismo Radicale*), né tantomeno il mondo è prodotto della mente (come afferma il *Costruttivismo Radicale*). L'una procede dall'altro. "L'essere precede il pensiero, e il pensiero emerge dalla natura"¹⁷ (prima ancora, contestando la tesi kantiana del primato dell'epistemologia sull'ontologia, aveva affermato che "L'epistemologia emerge dall'ontologia, []. Poi ovviamente l'epistemologia può staccarsi quanto si vuole dalle proprie origini, ma è in questa provenienza che si radicano gli elementi fondamentali del sapere"¹⁸. Ferraris porta così all'attenzione un altro nodo centrale del suo discorso: *l'emergenza*. In questo modo riconcilia *mente* e *mondo*. E lo fa all'interno di un'ottica darwinista:

Si può benissimo proporre una prospettiva dal basso in alto: l'organico è il risultato dell'inorganico, la coscienza emerge da elementi che non sono coscienti, e l'epistemologia emerge dall'ontologia. [] C'è un primo livello, quello di una ontologia del mondo naturale, in cui si passa dall'inorganico all'organico e finalmente cosciente. [] A questo stadio, abbiamo la costituzione di una ontologia che costituisce la premessa per una epistemologia, ossia per un sapere su ciò che c'è. Questa epistemologia si sviluppa attraverso la coscienza, il linguaggio, la scrittura, il mondo delle leggi, della politica, della scienza e della cultura¹⁹.

Ecco quindi, ricapitolando, i perni concettuali della riflessione di Ferraris che, nella loro funzione di snodi cardinali, si ritroveranno in filigrana all'interno degli altri testi presenti in raccolta (seppur sotto varie forme e con denominazioni diverse): l'irregolarità/errore che genera sorpresa e l'emergenza.

E allora Enricomaria Corbi nel suo intervento²⁰ parla di *ostanza del reale*, intendendo la naturale opposizione che la realtà offre al soggetto (concetto ripreso dal filosofo inglese Bernard Williams)²¹. Recuperando poi Jerome Bruner e il suo *Culturalismo*, si precisa che la conciliazione fra il soggetto e l'ambiente verrebbe pur sempre assicurata dal linguaggio. Esso, infatti, consente attraverso il dialogo, la costante "collaborazione" tra le varie menti attive (come antidoto al solipsismo) e ricorda, al contempo, il ruolo giocato dalla mente e dai suoi sistemi simbolici nell'interpretazione della realtà (come contrappeso al Realismo Radicale).

Infine, ispirandosi al fallibilismo di matrice popperiana, Corbi chiude il cerchio del proprio ragionamento avvertendo i sostenitori del Costruttivismo Radicale e del Post-modernismo che la *decostruzione* ha una funzione importante nella ricerca della verità, purché se ne tenga sempre ben presente

¹⁷ Ivi, p. 42.

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Ivi, p. 47.

²⁰ Corbi E., *Quando il reale si fa beffe delle costruzioni soggettive. Il costruttivismo in questione*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 49-62. Nel suo testo Corbi identifica il Costruttivismo del titolo con la versione radicale di von Glaserfeld, evidenziandone il solipsismo come limite principale.

²¹ Ivi, p. 53.

la provvisorietà. “Anche un pensiero rivoluzionario ha bisogno, poi, di un modello provvisoriamente stabile con il quale, provvisoriamente, si possa comporre una rappresentazione, sempre provvisoria, della realtà”²². Corbi la chiama *intelligenza del provvisorio*.

Per Sergio Labate la realtà è “ciò che resiste”²³. Concetto base è qui quello di “differenza”:

Il reale resiste non in quanto ha un'identità, ma in quanto manifesta sempre una differenza. L'attrito del reale diventa così non solo un limite negativo per la conoscenza, ma un vero e proprio sfondo dinamico che permette di strutturare il lavoro. Non bisogna colmare l'intervallo tra essere e sapere, ma lavorare incessantemente sulla distinzione: cercare le differenze è un modo per fare emergere questi residui.²⁴

In questa prospettiva sia il Realismo Radicale che il Costruttivismo hanno dei limiti. Per il primo, il fatto che ci sia un osservatore di fronte a una realtà osservata non ci dice nulla sulla natura ontologica di ciò che è oggetto dell'osservazione. Per il secondo, l'idea di una costruzione sociale del reale consacrerebbe derive autoritarie, agevolate dalla legittimazione di “dispositivi radicali di controllo e di falsificazione”²⁵.

La soluzione che Labate suggerisce ruota attorno ai concetti di *mediazione* e di *decifrazione*²⁶. Solo in questo modo si garantisce l'alterità del reale, riconosciuto come interlocutore di un dialogo continuo con il soggetto. Più che conoscere è opportuno riconoscere la realtà. *Conoscere* reca in sé il rischio di appropriazione, o anche solo di addomesticamento (e quindi annullamento). Le interazioni fra soggetti non dovrebbero costruire un mondo, bensì una conoscenza dei significati del mondo.

A seguire, Massimo Baldacci parla di “urto con la realtà”²⁷. Lo fa precisando il rapporto tra *oggettività* e *intersoggettività*. L'oggettività non è garan-

²² Ivi, p. 60.

²³ Labate S., *La realtà è ciò che resiste. Alcune considerazioni tra new realism e azione didattica*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 63-77.

²⁴ Ivi, p. 64.

²⁵ Con questa espressione si intendono genericamente i poteri forti e i media che, a dispetto delle dichiarate intenzioni di servire i cittadini e l'informazione in funzione emancipatrice, li verrebbero progressivamente manipolando. Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale: la koinè costruttivista e le regioni del realismo in pedagogia*, in Corbi E. e Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette?*, op. cit., p. 24.

²⁶ La mediazione avviene tra soggetto che conosce e realtà: serve per organizzare il mondo nel sapere. Con la decifrazione il soggetto che conosce prende atto della alterità del reale, così che questo mantenga uno scarto rispetto al soggetto, senza esserne fagocitato. Interpretare la realtà sarebbe un po' come crearla. Decifrare la realtà ne garantisce l'autonomia rispetto al soggetto. Labate S., *La realtà è ciò che resiste. Alcune considerazioni tra new realism e azione didattica*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 73-74.

²⁷ Baldacci M., *Il realismo e la ricerca pedagogica*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op.cit., pp. 81-89. “Se si parte dalla prassi, dai concreti rapporti con le cose e con le persone in carne e ossa, non si può fare a meno di avere una certezza pratica della realtà []. E l'urto con la realtà non è solo emozionale, la vita pratica ha una dimensione cognitiva modellata secondo le strutture del senso comune e del linguaggio ordinario”, ivi, p. 82.

tita da un mero accordo intersoggettivo tra le persone. C'è sempre una realtà contro cui andare a sbattere, urtare; dunque, l'oggettività della conoscenza si fa garante dell'intesa intersoggettiva. "La conoscenza democratica non è quella stabilita a maggioranza, ma quella la cui validità può essere pubblicamente controllabile ed è dunque riconoscibile da tutti"²⁸.

Pier Giuseppe Rossi riconduce *l'attrito del reale* al concetto di *perturbazione*²⁹. Questo termine ci rivela quanto la riflessione di Rossi sia debitrice delle ricerche di Francisco Varela sull'*autopoiesi*³⁰. Rossi parte da qui per muovere il suo contributo all'interno dell'Enattivismo e della più generale *Practice Turn*³¹: l'esperienza percettiva è definita da ciò che il soggetto fa in un determinato ambiente, nonché dalle interazioni che si stabiliscono con esso. La conoscenza incarnata (*embodied cognition*) porta a pratiche situate, dove conoscere è agire e viceversa; l'azione e la conoscenza si implicano vicendevolmente, sono tra loro ricorsive e strutturalmente interconnesse³². Dice Rossi che "l'agire umano non è un frutto di una decisione cognitiva, ma un fare complesso in cui l'uomo opera in modo olistico con il suo corpo"³³. Di nuovo, ritornano i concetti di *emergenza* e *co-evoluzione*:

Non si tratta di osservare/studiare un mondo oggettivo e statico, ma di dialogare con un sistema che si modifica per effetto delle decisioni prese e delle ipotesi di intervento.

²⁸ Ivi, p. 85.

²⁹ Rossi P.G., *Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi pratica, le tecnologie*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 91-109.

³⁰ L'epistemologo cileno, in collaborazione con il connazionale Humberto Maturana, ha elaborato a partire dagli anni '80 del secolo scorso la teoria che vuole gli esseri viventi come entità autopoietiche (che si auto-creano, sostenendosi e ridefinendosi continuamente). La specificità dei sistemi autopoietici è la creazione degli elementi costitutivi di base che a loro volta danno origine agli elementi che li producono. E così via, ricorsivamente. Questi sistemi si caratterizzano per una "chiusura operativa" (ossia una logica organizzativa interna) che li svincola dall'ambiente esterno. Per lo meno così per come il rapporto organismo/ambiente era stato fino ad allora concepito dalla teoria classica che parlava di stimoli-input da cui si originavano esiti-output. Ora il sistema è interamente determinato dalle sue medesime strutture. Autonomia dall'ambiente tuttavia non significa incomunicabilità. La chiusura dei sistemi (o autonomia organizzativa) assicura comunque una apertura, uno scambio informazionale tra i sistemi stessi e l'ambiente. L'ambiente può quindi "perturbare" il sistema. Questo reagisce non incondizionatamente, ma sulla base delle logiche che presidono la struttura interna. La struttura del sistema, dunque, in ragione del suo impianto, è più sensibile ad alcune interferenze esterne e meno ad altre, filtra le perturbazioni, seleziona. In questo senso si parla di "accoppiamento strutturale" fra sistema e ambiente. Obiettivo di tutti i sistemi è il mantenimento dell'omeostasi. Si veda Maturana H.R., Varela F.J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 2001.

³¹ Vanno sotto questa etichetta tutti quegli studi che, a partire dagli anni '80 del Novecento, hanno riassegnato centralità alla materialità degli oggetti, ma soprattutto dei corpi, nelle dinamiche sociali e nelle interazioni culturali, gettando nuova luce sulla natura della conoscenza. Nel tentativo di superare la vecchia dicotomia soggetto/oggetto tali ricerche si soffermano invece sulla simultaneità e sull'implicazione vicendevole dei due elementi.

³² Si vedano a questo proposito anche le ricerche di Giacomo Rizzolatti e della sua équipe sui neuroni specchio: Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

³³ Rossi P.G., *Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi pratica, le tecnologie*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., p. 94.

[...] Inoltre, richiede modelli di ricerca che permettano non di osservare un mondo esterno e immutabile, ma sistemi che evolvano e si trasformino per effetto e in relazione alle ipotesi di ricerca effettuate³⁴.

Stefano Oliverio propone di ribilanciare gli eccessi del Costruttivismo ridando centralità alla *fisica ingenua* e alla percezione, che ne sarebbe all'origine, mantenendo ben nitida la distinzione fra vedere e pensare. Bisogna insomma ritornare *a scuola dalla natura*³⁵, quella natura che, alla conoscenza del soggetto, oppone *linee di resistenza*³⁶.

Pur riconoscendo alcuni apporti positivi del Costruttivismo³⁷, Oliverio crede che quest'ultimo abbia fatto eccessivo affidamento sulla “onnipervasi-
vità dei concetti nell'esperienza” e che, pertanto, sia all'interno del dominio della percezione che si debba saggiare la plausibilità dell'ipotesi costruttivista. In questa cornice, il *realismo ingenuo* costituisce il terreno d'elezione per conciliare i punti di vista e le conoscenze dei vari soggetti in gioco, così che questi possano sintonizzare azioni, scelte, condotte condivise. La percezione comune e il realismo ingenuo favoriscono il dialogo, o – nelle parole di Oliverio – la *interosservazione*³⁸.

Salvatore Lucchese affronta la critica al Costruttivismo dal versante etico³⁹. Sottolinea che, paradossalmente, l'approccio costruttivista rischia di far rientrare dalla finestra l'autoritarismo dopo averlo cacciato dalla porta. Combattere il principio di autorità tradizionale per mezzo di un eccessivo peso riconosciuto ai soggetti, conduce a un relativismo assoluto per cui, se tutti hanno una parte di ragione, allora nessuno ha ragione. Ma se poi qualcuno fa

³⁴ Ivi, p. 95.

³⁵ Come recita il titolo del suo contributo: Oliverio S., *A scuola dalla natura. Science Education tra Costruttivismo e Nuovo Realismo*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 147-177.

³⁶ Oliverio evidenzia come “[...] in un tempo in cui la *nuova cultura dell'apprendimento* rischia un'enfasi esclusiva sui *setting* virtuali come orizzonti formativi da privilegiare – [l'educazione] non possa prescindere da un atteggiamento realista “sofisticatamente ingenuo”. Ed è necessario sottolineare come siffatta impostazione non sia intesa come la remissione di fronte al reale [...] ma consista piuttosto nella coltivazione della curiosità e della capacità di accostarsi al reale e di indagarlo secondo le sue linee di resistenza e le sue fisionomie e pregnanze, senza volatilizzarlo in un mero gioco di ipotesi all'interno della cittadella impermeabile di una soggettività i cui costrutti hanno come unico criterio la viabilità”, ivi, p. 161.

³⁷ “Ma questo non significa che non vi siano (vasti e importanti) ambiti in cui un atteggiamento costruttivista è benvenuto e proficuo, e sono innegabili alcune conquiste pedagogico-didattiche che esso ha consentito”, ivi, p. 164.

³⁸ “Non tutti i tratti della ‘realtà’ sono importati dal soggetto e dalle sue strutture cognitive; anzi, vaste porzioni delle nostre credenze ingenuie promanano dalle *affordance*, dai connotati fisiognomici ed espressivi [...] degli oggetti e degli eventi. Se si prescinde da queste considerazioni ontologiche la nozione di *interazione* rimane equivoca. Il C. R. [Costruttivismo Radicale, n.d.r.] rifiuta il reale che mi si offre tanto come resistenza quanto come campo di pregnanze e qualità espressive”, ivi, p. 169.

³⁹ Lucchese S., *Realismo negativo per la formazione di uomini dalla “foca candela”*. *Fallibilismo ed educazione laica in Gaetano Salvemini*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 181-209.

la voce grossa e riesce ad affermare il proprio punto di vista, è più facile che gli altri lo assecondino:

Venendo meno un criterio per potere discernere il vero dal falso, non solo è possibile giungere ad operazioni revisioniste e negazioniste di ogni sorta, non solo ci si può appellare legittimamente alla potenza e al dominio per dirimere le questioni, ma la stessa etica diviene superflua, in quanto gli altri, il mondo, le relazioni, non esistendo indipendentemente dai singoli individui, ma essendo loro immaginarie variabili dipendenti, non ne rappresentano un problema per l'azione, che, sottratta alla resistenza e all'attrito del reale, può manifestarsi del tutto libera da condizionamenti e da problemi di scelta⁴⁰.

Anche per Lucchese sarà il carattere inemendabile e resiliente dei fatti a riportare ordine in questa ridda di punti di vista da uno-nessuno-centomila. Il concetto a cui si richiama, invocando a sostegno il fallibilismo, è quello di *limite*. Il limite come argine alla deriva soggettivista e come indicatore di umiltà, marcatore di necessaria parzialità della conoscenza e del dialogo⁴¹.

Non diversamente da Oliverio e Lucchese, pure l'ultimo contributo di Marcello Strommillo insiste sul senso comune come punto di partenza per la riscoperta di un Realismo Critico⁴². Questa volta l'"attrito del reale" prende il nome di "avvenimento". L'avvenimento vale come perturbazione che scompiglia e spargiglia. Come già per Ferraris, la sorpresa dell'inatteso vale come campanello d'allarme contro le riverenze accomodanti verso il già noto, il tradizionalmente consolidato, il sospettosamente autorevole. Secondo l'autore, "l'unico metodo che può rompere gli ingranaggi del pre-giudizio, del già saputo, degli schemi costruttivistici, è l'imprevisto di un avvenimento. [] La realtà ri-accade sempre nuova e si rende trasparente nell'esperienza"⁴³.

In pratica...

Il termine "didattica" ritorna spesso all'interno del volume. Vi alludono i titoli di diversi contributi: Labate ("azione didattica"), Rossi ("analisi di pratica"), Sorzio ("Il curriculum come ambiente d'incontro"), Oliverio (*Science Education*), Prenna ("Uno studio di caso"). L'intera seconda parte ha una declinazione dichiaratamente didattica e pedagogica⁴⁴. Il taglio è prevalentemente teorico. Tutti gli studiosi che abbiamo citato vedono nel "dialogo"

⁴⁰ Ivi, pp. 182-183.

⁴¹ Lucchese usa come paradigma del suo ragionamento la parabola di Gaetano Salvemini. Dapprima sostenitore del determinismo riduzionista di stampo marxista (per cui la dimensione etico-politica è fortemente condizionata se non determinata dalla struttura economico-produttiva), Salvemini ne prenderà poi le distanze avvicinandosi al razionalismo sperimentale di Giovanni Vailati, Mario Calderoni e Federigo Enriques. Nel pensiero di queste figure la scienza dovrebbe esplicitare sempre il carattere situato e storico delle proprie indagini.

⁴² Strommillo M., *Contributo per un pensiero sorgivo*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., pp. 211-230.

⁴³ Ivi, pp. 213-214.

⁴⁴ Ricordiamo che questa sezione è intitolata "Costruttivismo, post-costruttivismo e nuovo realismo. Interrogazioni e indagini pedagogico-didattiche" e ospita i saggi di M. Baldacci, P. G. Rossi, V. Prenna.

(inteso principalmente fra insegnanti e studenti) la soluzione per disinnescare il rischio di dittatura del pensiero. E all'autoritarismo si può giungere anche da direzioni opposte: da un lato c'è la dittatura dell'“oggetto” (che impone il credo positivista che non si mette in discussione), dall'altro c'è la dittatura del “soggetto” (che si afferma rivendicando pretese di incontrovertibilità, approfittando di una deriva relativistica).

Labate sottolinea il ruolo della “mediazione” che il docente deve compiere tra il reale e l'esperienza da una parte e gli studenti dall'altra. Si media “formalizzando” l'esperienza stessa che, comunque, nella logica del Nuovo Realismo, resiste, fa attrito. Andrebbe sempre mantenuta la dialettica fra mediazione ed estraneità. Perché la mediazione non cannibalizzi la realtà (come farebbe il Costruttivismo), l'azione didattica non deve pretendere di “rappresentarla” o peggio ancora di crearla, bensì dovrebbe esplicitarne l'orizzonte di senso, dichiarando le prospettive situate, i punti di vista adottati. “A partire dall'attrito del reale il sapere non ha di mira la rappresentazione dell'essere ma l'attribuzione di significato intenzionale, cioè il modo in cui io e il reale entriamo in rapporto di senso”⁴⁵.

Rossi, che muove, come di consueto, da una prospettiva enattivista, riconosce al Costruttivismo il ruolo attivo giocato dal soggetto durante l'apprendimento, ma con dei limiti (ad esempio la consapevolezza che non tutti i concetti siano costruibili). Ciò detto, specifica che i processi di apprendimento dovrebbero essere intesi secondo una logica più articolata rispetto alle semplificazioni costruttiviste, più affine a quella dei sistemi complessi. Pertanto, i processi di apprendimento dovrebbero prevedere:

- 1) un “accoppiamento strutturale” tra insegnanti e alunni;
- 2) una connessione circolare con l'azione didattica;
- 3) dei processi di valutazione al loro interno.

In queste interazioni, studenti e docenti provocano continuamente perturbazioni reciproche, gli uni ai sistemi degli altri. Per adeguamenti e correzioni progressive, gli attori in gioco trovano accomodamenti che ne rendano praticabile il loro stare in un ambiente che muta via via⁴⁶.

⁴⁵ Labate S., *La realtà è ciò che resiste. Alcune considerazioni tra new realism e azione didattica*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., p. 71.

⁴⁶ “La perturbazione è frutto dell'esperienza quotidiana, [...] Se l'azione didattica può favorire il disequilibrio, essa non può autonomamente e unilateralmente costruire il nuovo equilibrio, non può trasmettere e imporre dall'esterno un nuovo stato. Esso è frutto di una fase successiva caratterizzata dalla devoluzione, ovvero dalla presa in carico del processo da parte dello studente, [...] Altro modo per leggere la fase successiva sono l'accoppiamento strutturale e la co-attività in cui i due attori, studenti e docente, con consapevolezza e ruoli diversi, prendono parte in modo attivo all'azione didattica. Da essa co-emergono prassi condivise e validate, significative, anche se differentemente, per studenti e docenti. L'insegnamento non si connota solo come accompagnamento “a distanza”, come semplice predisposizione di un ambiente in cui poi il soggetto possa svolgere il proprio percorso in “autonomia” [...], ma come co-attività strutturata e strutturante”, Rossi P. G., *Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi pratica, le tecnologie*, in Corbi E. e Oliverio S., *L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale*, op. cit., p. 103.

Paolo Sorzio concentra il suo discorso sulle “epistemologie implicite” assunte tanto dagli studenti quanto dagli insegnanti⁴⁷. Questa condizione *situata* della conoscenza umana non è un limite da superare, ma uno stato connaturato di cui prendere atto, per riconoscerlo e dichiararlo⁴⁸. Un’analisi disciplinare adeguata, da svolgere negli istituti a livello di dipartimento o di area, dovrebbe interrogare le discipline sviscerandone la storicità e la prospettiva parziale che esprimono. L’individuazione dei nuclei fondanti dovrebbe poi costituire l’ossatura attorno alla quale si sostanzierà la didattica, non più schiava di dogmatismi e modulata dal dialogo tra le parti.

Al curriculum e alla necessità di *formalizzare* l’esperienza, fa riferimento anche Oliverio che, prendendo le mosse dalla didattica delle scienze e della matematica, insiste sulla competenza metodologica degli insegnanti che devono condurre la loro “mediazione” non tanto tra la realtà fenomenica e il linguaggio simbolico codificato dalla scienza, bensì tra quest’ultimo e la percezione ingenua e immediata che le persone hanno del mondo. Per aver poi piena consapevolezza che anche il sapere scientifico è storico e situato, Oliverio ribadisce che l’insegnante deve avere “padronanza non soltanto dei dispositivi teorici delle discipline ma anche dei modi in cui le scienze si costruiscono in continuità con/in differenza dall’esperienza primigenia del mondo”⁴⁹.

Fin qui si è trattato di riferimenti alla didattica (il più delle volte alla pedagogia) che si sono mantenuti su un piano generalmente teorico, con pochi suggerimenti operativi o, se non altro, poche contestualizzazioni nella pratica d’aula.

Solo l’articolo di Valentina Prenna è tutto calato “in situazione” didattica⁵⁰. La studiosa punta il focus su una lezione dialogata reale, mostrando come l’apertura dell’insegnante all’imprevisto (la realtà degli alunni – e delle loro epistemologie – che resiste) favorisca la co-emergenza di percorsi non preventivati ma ugualmente funzionali e pertinenti agli obiettivi didattici. Quando docente e allievo sono in un effettivo “accoppiamento strutturale” le reciproche perturbazioni non sono vincoli insuperabili ma spunti per riaccomodamenti progressivi che consentono al sistema di riorganizzarsi. Diver-

⁴⁷ Sorzio P., *Il curriculum come ambiente di incontro tra schemi cognitivi individuali e oggetti simbolici. Un approccio realista al Costruttivismo*, in Corbi E. e Oliverio S., *L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale*, op. cit., pp. 129-146.

⁴⁸ “Nell’interazione scolastica, che ha come referenti gli oggetti simbolici, ciascun partecipante assume, spesso implicitamente, una prospettiva epistemologica, che si riferisce al modo in cui l’attività intellettuale è organizzata. Spesso le prospettive epistemologiche degli allievi divergono in maniera molto significativa da quelle degli insegnanti. [...] Studiare un oggetto simbolico senza analizzare la complessa rete di presupposizioni che lo hanno reso possibile significa scorporarlo dal suo ambiente e sostanzialmente non capirne la storia e la natura”, *ivi*, p. 138.

⁴⁹ Oliverio S., *A scuola della natura. Science education tra costruttivismo e nuovo realismo*, in Corbi E. e Oliverio S., *L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale*, op. cit., p. 172.

⁵⁰ Prenna V., *Conoscenza come co-emergenza. Uno studio di caso*, in Corbi E. e Oliverio S., *L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale*, op. cit., pp. 111-127.

samente si presenterebbero le due soluzioni estreme che tutti i contributi del libro invitano a conciliare: in una l'insegnante, incurante delle sollecitazioni e delle resistenze dell'ambiente, va avanti per la propria strada imponendo interpretazioni e percorsi (Realismo Radicale); nella seconda l'insegnante recepisce tutti i punti di vista espressi senza orientare verso una sintesi o proporre dei feedback (Costruttivismo Radicale).

In sostanza...

Riprendendo le domande che ci si è posti in apertura, che morale si potrebbe trarre? Allo stato dell'arte, qual è la salute del Costruttivismo?

La prima cosa che ci viene da osservare è che l'intera ricognizione che è stata condotta del dibattito in chiave pedagogica fra Realismo e Costruttivismo ha preso le mosse da un assunto discutibile: l'identificazione del Costruttivismo *tout court* con il Costruttivismo Radicale. Come detto all'inizio, l'operazione non è maliziosa, in quanto dichiarata sin da subito. Si tratta, però, di una mossa che depotenzia in partenza il valore critico dell'intera indagine. Si potrebbe dire che si è incorsi nella cosiddetta fallacia dell'"uomo di paglia" (o "argomento fantoccio"). Questa si verifica ogniqualvolta si argomenta contro un interlocutore il cui pensiero viene surrettiziamente rappresentato in maniera distorta o esagerata (o palesemente errata, ma non è il nostro caso), in modo tale da avere poi facile gioco in fase di dibattito.

Nel libro in questione, si è infatti pensato di rivolgersi al Costruttivismo Radicale come se questo rappresentasse il versante più in vista e più rappresentativo dell'intera galassia costruttivista. Tale galassia invece è ben più ricca, stratificata e sfaccettata di quanto si potrebbe ricavare leggendo i saggi del volume.

Di più, i limiti imputati al Costruttivismo Radicale quali il solipsismo e la scarsa interazione con l'ambiente, sono già stati discussi e superati grazie agli studi di figure peraltro citate negli articoli presentati: su tutti J. Dewey, J. Bruner, F. Varela, cui aggiungiamo L. Vygotskij, G. Bateson, P. Watzlawick (solo per citarne alcuni).

Molte espressioni del Costruttivismo, che possono essere per comodità riassunte nell'espressione Socio-Costruttivismo, non faticano a riconoscere legittimità ontologica al mondo fenomenico.

Concetti quali *emergenza*, *co-evoluzione*, *accoppiamento strutturale*, *ricorsività* si sono poi lasciati alle spalle il dualismo soggetto/ambiente risolvendo le questioni legate all'interazione figura/sfondo.

Il concetto di *perturbazione* proposto da Varela e Maturana è centrale all'interno di queste dinamiche. Che poi tale perturbazione prenda, di volta in volta, i nomi di "viscosità", "attrito", "resistenza", "ostanza", "evento", "limite", "avvenimento", "inemendabilità" ecc. poco cambia. Ci è infatti sembrato che, al di là delle rivendicazioni di appartenenza di sapore strettamente accademico, nella sostanza non ci siano differenze sostanziali fra le posizioni di un certo Realismo Moderato (o Debole o Negativo che lo si voglia

chiamare) e quelle di un Costruttivismo altrettanto Moderato (leggi anche Socio-Costruttivismo), peraltro già da tempo operative.

È come se qualcuno insistesse nel sostenere che, per ottenere il grigio, è opportuno partire dal bianco e aggiungere poi il nero, soltanto per opporsi a chi aveva già affermato che (invece?) si dovesse partire dal nero e aggiungere poi il bianco.

In conclusione, non ci sembra che la proposta avanzata dagli autori di questo libro sia recepibile nei termini di un avvenuto superamento del Costruttivismo tale da collocarci in una fase di Post-Costruttivismo. Vorremmo dire invece che le modulazioni di un Costruttivismo Moderato, all'interno dell'orizzonte delineato, ne mantenga ancora valido il messaggio, la densità epistemologica e la spendibilità didattica.