

SAGGI – ESSAYS

Πάθει μάθος O PER UNA TEORIA NON COSTRUTTIVISTA
DELL'APPRENDIMENTO.

“PASSIBILITÀ”, ESPERIENZA ED EDUCAZIONE

di Stefano Oliverio

Il contributo adopera il motto eschileo *πάθει μάθος* come punto di partenza e bussola nella esplorazione di una concezione non costruttivista dell'apprendimento. L'argomentazione si snoda in tre tappe: anzitutto, si presentano una critica recente alla nozione sperimentale di esperienza propria di Dewey e il suggerimento che è stato avanzato di integrarla con alcune intuizioni gadameriane; viene, quindi, ricostruito il dibattito contemporaneo sul costruttivismo, che è culminato in una valorizzazione della dimensione della passibilità e dell'essere-affetti; infine, sullo sfondo delle idee approntate in queste discussioni, si argomenta in favore di una lettura non costruttivista del congegno concettuale di Dewey e si mostra in che senso e in che misura la formula eschilea possa essere appropriata in una prospettiva deweyana.

The present paper uses the Aeschylus motto *πάθει μάθος* as a starting point and a compass for an exploration of a non-constructivist view of learning. In this endeavour, the argumentation unfolds in three steps: first, a recent critique to Dewey's experimental notion of experience is presented as well as the suggestion to complement it with some tenets drawn from Gadamer; secondly, the contemporary debate on constructivism is reconstructed, in particular insofar as it has resulted in a valorization of the dimension of passibility and affectedness of learning; and, finally, against the backdrop of the insights honed in these discus-

sions, it is argued in favour of a non constructivist reading of Dewey's conceptual device and it is shown in what sense and to what extent the Aeschylus formula can be appropriated to a Deweyan stance.

1. Da Eschilo a Gadamer ... a Dewey

Il motto eschileo *πάθει μάθος*, distillato di una sapienza antichissima e sempre di nuovo riaffiorante in vari luoghi della tradizione occidentale, ha forse la sua apparizione più significativa, nella riflessione filosofica novecentesca, nelle pagine che Gadamer (1994) dedica, in *Verità e metodo*, alla delineazione delle caratteristiche salienti dell'esperienza. Prima di introdurre il modo specifico in cui il pensatore tedesco si appropria del detto del tragediografo greco, mette conto lumeggiare, sia pur brevemente, la sua concezione dell'esperienza, perché la sua significatività, in chiave pedagogica, rappresenterà l'abbrivio della questione che regge la presente riflessione.

Sganciandosi dalla posizione aristotelica che pensa «l'essenza dell'esperienza solo in riferimento alla scienza» (Gadamer, 1994, p. 408), Gadamer (1994) sottolinea come non si debba vedere l'esperienza «solo in vista del suo risultato» (p. 408) ma badare al processo che essa è. La sua descrizione merita di essere citata per esteso:

[II] processo dell'esperienza è essenzialmente un processo negativo. [...]. Ciò si esprime già nel linguaggio, quando noi parliamo di esperienza in due sensi: da un lato delle esperienze che si inseriscono ordinatamente nelle nostre aspettative, dall'altro della esperienza che uno "fa". Quest'ultima, che è l'esperienza autentica, è sempre un'esperienza negativa. Quando diciamo di aver fatto una certa esperienza, intendiamo dire che finora non avevamo visto le cose correttamente, e che ora sappiamo meglio come esse stanno. La negatività dell'esperienza ha quindi un senso peculiarmente produttivo. Non è semplicemente un'illusione che viene riconosciuta come tale e che subisce una correzione, ma è

l'acquisto di un sapere di vasta portata. [...]. Questo tipo di esperienza è quello che chiamiamo esperienza *dialettica* (pp. 408-409).

La matrice hegeliana di siffatta concezione viene subito dichiarata come tale e ciò comporta il riconoscimento che «l'esperienza è anzitutto esperienza della nullità: in essa ci si accorge che le cose non sono come credevamo. Nell'esperienza che si fa di un altro oggetto mutano sia il nostro sapere che il suo oggetto» (Gadamer, 1994, p. 410). In quanto costitutivamente connessa a un rovesciamento della coscienza, l'esperienza non è semplicemente cumulativa ma dialettica e, quindi, intrinsecamente legata a delusioni e scacchi; essa non è il mero dispiegarsi dell'agentività individuale, ossia solo un costante appropriarsi di parti di realtà e una conquista di sapere, ma è patimento, un essere esposti alla smentita degli orizzonti di attese. È qualcosa che in qualche misura si subisce, cui non ci si può sottrarre, pena il rinunciare a quella crescita di significati che il "fare esperienza" comporta.

Questo carattere processuale-dialettico dell'esperienza, distinto da una visione "epistemica" di essa, è, secondo Gadamer (1994), ben sintetizzato dalla formula eschilea. Essa

non significa soltanto che attraverso il male che si subisce si diventa accorti e che solo attraverso illusioni e delusioni si acquista una più corretta conoscenza delle cose. Intesa così, la formula è vecchia come l'uomo. Ma Eschilo vuole dire di più. Egli vuole esprimere la ragione di questo fatto. Ciò che l'uomo deve apprendere attraverso la sofferenza non è una nozione qualunque, è l'intendimento giudizioso dei limiti dell'uomo. [...]. Esperienza è dunque esperienza della finitezza umana, sperimentato nel senso più autentico è colui che è consapevole di tale finitezza, che sa di non essere padrone del tempo e del futuro. L'uomo sperimentato, cioè, sa i limiti di ogni previsione e l'insicurezza di ogni progetto. In lui si attua tutto il valore di verità dell'esperienza (pp. 412-413).

Tale concezione dell'esperienza è stata invocata dal pedagogista canadese Paul Fairfield (2009) per correggere quelle che, pur essendo egli uno studioso di matrice deweyana, gli appaiono al-

cune inadeguatezze del congegno del maestro statunitense. Fairfield riconosce la perdurante significatività del legato deweyano anche negli attuali scenari, nella misura in cui il pensatore americano ha introdotto l'esigenza di partire dal piano di esperienza dei soggetti in formazione, senza però negare il valore del curriculum (e, quindi, dell'organizzazione logica delle discipline, quale si è strutturata nel divenire della storia), così schivando le oltranzes e gli unilateralismi della pedagogia progressiva; ha valorizzato l'attività dei soggetti, innestando anche sul terreno pedagogico quel superamento della concezione spettatoriale della conoscenza (Dewey, 1980b, p. 41; 1984a, p. 19), che ha piagato la storia dell'Occidente e ha trovato un corrispettivo educativo nell'irreggimentazione di bambini e adolescenti in dispositivi che ne limitano l'agire, per consegnarli alla passività della ricezione; ha individuato nella crescita – come ricostruzione dell'esperienza e dei suoi significati – un meta-criterio per distinguere le esperienze educative (=che favoriscono la crescita) da quelle diseducative (=che l'ostacolano); ha posto la pratica dell'indagine – e, quindi, di un fare sperimentale – come motore del processo di ricostruzione, che ha come esito lo strutturarsi di abiti riflessivi di pensiero; e – giusta la prospettiva pragmatista che Dewey condivideva con Mead (cfr. Oliverio, 2018a) – ha chiarito come ogni esperienza accada in costellazioni sociali e non debba essere considerata nella sua reclusione nello psichismo individuale.

Tutti questi caratteri della filosofia deweyana dell'educazione, qui richiamati solo sommariamente, conservano intatto, ad avviso di Fairfield, il loro valore e anzi, da certi di punti di vista, sono addirittura più strategici che mai in un'epoca che rischia di soccombere, da un lato, a rinnovate spinte conservatrici in educazione ovvero, sul versante "scientifico", a una sua ingegnerizzazione, e, dall'altro, di cedere a una "unthinking society", perché

[s]e ciò che si chiama pensiero dovesse un giorno sparire dalla faccia della terra, sarebbe non per un crollo delle strutture sociali o per i "fallimenti della scuola" di cui si parla tanto, ma per semplice irrilevanza (Fairfield, 2009, p. 6).

Nonostante il suo impianto fondamentalmente deweyano, il pedagogista canadese pone, tuttavia, una domanda cruciale: «[Q]uanto regge oggi la concezione sperimentale dell'esperienza [di Dewey]» e suggerisce che forse possiamo continuare a considerare valide le sue argomentazioni «in favore di un cambio del “centro di gravità dell'educazione” [verso l'esperienza], nel mentre nutriamo delle riserve rispetto alla sua concezione dell'esperienza» (Fairfield, 2009, p. 82). Ed è per ovviare agli scantonamenti “sperimentalisti” di Dewey (ossia alla sua tendenza a vedere nel procedere della scienza moderna il paradigma dell'articolazione di esperienza e pensiero cui le pratiche educative dovrebbero ispirarsi) che Fairfield (2009) invoca la visione gadameriana sopra tratteggiata:

[L]esperienza “nel senso autentico”, come Gadamer giustamente si esprime, è invero sperimentale, tuttavia non solo nell'accezione scientifica che Dewey dà alla parola – ossia intesa come investigativa, razionalmente ordinata e orientata alla soluzione – ma nel senso che è profondamente trasformativa. In ultima istanza è se stessi e il proprio punto di vista che l'esperienza trasforma, nel senso non solo che si è risolta una situazione problematica ma che si è cambiati nel proprio essere. “Non sono la persona che ero”, diciamo alla fine di un'esperienza che è degna del suo nome. Si emerge da essa con nuove idee e con una più ricca comprensione o auto-comprensione: si è imparato – e non solo nel senso di acquisire informazioni o terminare con successo un corso di indagine ma di aver modificato il proprio atteggiamento verso il mondo. [...]. Dire che l'esperienza ha una qualità sperimentale e in qualche modo dialettica significa, per Dewey, che essa segue un metodo, il quale è ampiamente applicabile e ripetibile, in linea di principio, da qualsiasi agente razionale. Mentre si connota così un processo aperto, la sua essenza, per così dire, è metodologica. Per Gadamer uno dei principali tratti dell'esperienza, o dell'“essere sperimentati”, è precisamente un senso dei limiti della tecnica come anche, più in generale, una comprensione dell'umana finitezza (pp. 86-88).

Tanto Gadamer quanto Dewey hanno affinato il proprio discorso teorico alla scuola di Hegel (e, invero, la nozione deweyana di ricostruzione dell'esperienza può essere intesa come il processo

hegeliano di sviluppo dell'autocoscienza nell'epoca della "influenza di Darwin sulla filosofia" [Dewey, 1977]). Ne deriva che, quando Fairfield sottolinea il tenore "scientifico" della interpretazione deweyana dell'esperienza, non dovremmo mai smarrire lo sfondo hegeliano su cui il filosofo statunitense profila la sua concezione. Si potrebbe, quindi, argomentare che ciò cui Fairfield richiama la nostra attenzione è la differenza fra una visione "hegeliana" filtrata attraverso Darwin e una rivisitata attraverso una lente schileia. In questa curvatura esegetica, il *proprium* della proposta gadameriana – e ciò che la raccomanderebbe come necessaria integrazione a Dewey, in quanto fornirebbe una più adeguata teoria dell'esperienza – consisterebbe nell'aver enfatizzato il carattere "patico" della storicità dell'esperienza, il fatto che essa sia sempre esperienza del limite e della finitezza, laddove Dewey, arpeggiando sulla nota "sperimentalista", tenderebbe a trascurare siffatta dimensione e a insistere piuttosto sugli aspetti attivisticamente esplorativi del "fare esperienza" e, quindi, sul suo essere fondamentalmente una forma di *problem solving*. All'"aristotelico" Dewey (si ricordi che, per Gadamer [1994, p. 408], «se si pensa, come fa Aristotele, l'essenza dell'esperienza solo in riferimento alla scienza, si semplifica il processo attraverso cui essa si costituisce») si contrapporrebbe l'"eracliteo" Gadamer, che mobilita la sapienza del motto *πάθει μάθος* (di origine religiosa: cfr. Gadamer, 1994, p. 413) per una comprensione dell'esperienza come trasformativa, in quanto essere-messi-alla-prova e, quindi, "passibilità" e "paticità"¹.

Senza negare i dividendi dell'innesto che Fairfield opera di motivi gadameriani all'interno della riflessione pragmatista, e pur

¹ Le nozioni di "passibilità" e "paticità" andrebbero descritte nelle loro specificità e, quindi, nella distinzione, anche in considerazione della centralità che l'indagine sul "patico" ha trovato in Italia nella importante riflessione di Aldo Masullo (1990; 1994; 2003), il quale ha innestato spunti dal pensiero di Viktor von Weizsäcker all'interno di una personale appropriazione dell'eredità fenomenologica. Ma eccede il compito del presente lavoro operare questo scandaglio e, seguendo l'uso di Wolff-Michael Roth (2011), le si userà in maniera scambievole.

riconoscendo che accenti precipuamente “eschilei” sono tendenzialmente assenti nel congegno teorico deweyano, nel presente contributo si intende valorizzare il ruolo strutturale che il momento “patico” ha nella concezione deweyana dell’esperienza.

Per farlo si adirà un giro argomentativo particolare, che può essere inteso come lo sforzo di mostrare che il pensiero della ricostruzione (quale è quello di Dewey, come accennato, in virtù del suo “permanente deposito” hegeliano [Dewey, 1984c, p. 154]) non dev’essere confuso con una forma di costruttivismo, benché il predominare del costruttivismo come paradigma teorico e come *koiné* delle discipline pedagogiche (cfr. Corbi & Oliverio, 2013a; 2013b) abbia portato a individuare in Dewey un antesignano, un avo nobile e un modello di tale prospettiva, finanche all’interno della più avanzata e sofisticata ricerca specialistica deweyana (emblematico il caso dell’influente Scuola di Colonia: cfr. Hickman, Neubert & Reich, 2009).

Nel più recente dibattito pedagogico sta crescendo un fronte di critiche all’egemonia costruttivista. Uno dei frutti più maturi, dal punto di vista teorico, è stato l’attacco che Wolff-Michael Roth (2011) ha sferrato contro la metafora fondante del costruttivismo (l’idea della conoscenza come costruzione), mostrando, sulla scorta anche dei suoi numerosi studi nel campo della didattica della scienza, come l’elemento fondamentale dei processi di apprendimento sia la “passibilità”, che la prospettiva costruttivista elide e non permette di pensare. Roth edifica la sua argomentazione dispiegando un vasto *parterre* di autori – dai cosiddetti postmoderni a Lévinas, da Bachtin a Michel Henry, da Maine de Biran a Heidegger – ma il pragmatismo non compare nel suo arsenale, anche se lo allinea, insieme al marxismo, al pensiero della differenza e alla fenomenologia, fra le filosofie che

concordano sul fatto che il costruttivismo *non può essere corretto* – nei termini del suo discorso è “non viabile” – in quanto la coscienza umana non potrebbe aver iniziato con un soggetto che costruisce la sua cognizione. *L’essere* è sempre già in anticipo su di sé, producendo ordine e comportamento ordinato prima di riconoscere e concettualizzare questo ordine (Roth, 2011, p. 8).

Per colmare questa lacuna, si intende mostrare in che senso vi sia una concezione deweyana della passibilità e quale conseguenze essa abbia dal punto di vista della teoria e pratica pedagogiche.

Il prosieguo del contributo sarà, dunque, organizzato in due *step*: dapprima si tratteggerà la proposta interpretativa di Roth, facendola dialogare con un'altra influente critica contemporanea al costruttivismo, quella mossa da Gert Biesta. Si procederà, quindi, a una rivisitazione di alcuni luoghi deweyani in cui la dimensione della passibilità e la subordinazione del momento costruttivista (che pur non manca in Dewey) emergono più nitidamente, in modo tale che, senza per questo invocare alcun pragmatismo "eschileo", si possa acclimatare il motto *πάθει μάθος* all'orizzonte deweyano e fornire una visione più ricca e sfaccettata della sua idea di esperienza, e di esperienza in quanto educativa, in particolare.

2. Passibilità, "soggettività" e limiti del paradigma costruttivista

La mossa inaugurale di Roth è di considerare il costruttivismo una forma di intellettualismo e, quindi, l'ultimo erede e il corrispettivo pedagogico della tradizione epistemologico-centrica della filosofia moderna. In questo senso la sua traiettoria argomentativa è identificata essenzialmente da due coordinate: una rivendicazione della priorità dell'essere – o della *vita*, come talora si esprime – rispetto all'intenzionalità della coscienza e al pensiero; la sottolineatura che nel nostro sforzo di *sense-making* cruciale è il nostro avere sensi, ossia il nostro commercio sensibile-percettivo col mondo (Roth, 2011, p. 3; cfr. anche Oliverio, 2008).

L'intellettualismo costruttivista sconta, ad avviso di Roth, una serie di limiti: anzitutto, non è in grado di dare una risposta plausibile al paradosso dell'apprendimento, che potremmo definire anche il paradosso del Menone: se non so qualcosa, non posso nemmeno sapere di doverla apprendere, ma se la conosco, non ho bisogno di apprenderla; in secondo luogo, il paradosso

dell'apprendimento introduce un elemento che, come si vedrà, è cruciale tanto in Roth quanto in Biesta, ossia l'esigenza di rendere conto dell'apprendimento di ciò che è *radicalmente sconosciuto al soggetto*, non solo nel senso che è un elemento mancante dell'attuale repertorio di conoscenze ma in quanto eccede le cornici stesse con cui egli/ella costruisce conoscenza, è letteralmente "esorbitante", ossia viaggia su un'orbita non identificabile dalle mappe che costituiscono gli strumenti di orientamento epistemico del soggetto (Biesta parla a tale proposito di trascendenza, in quanto opposta all'immanenza della coscienza: cfr. *infra* in questo paragrafo); in terzo luogo, si elide il ruolo essenziale e costitutivo che la dimensione corporeo-vissuta gioca nella conoscenza (sicché, di fatto, ogni costruttivismo rischia di essere, in ultima istanza, una forma di mentalismo e di idealismo); in quarto luogo, nel nome della enfasi sull'*agency* epistemica si tende a scotomizzare l'importanza della passività che si sperimenta nell'apprendere dall'esperienza; infine, si tende a far coincidere sé e conoscenza.

Come accennato, con mossa fondamentalmente heideggeriana (ossia operando sul costruttivismo in maniera analoga a come Heidegger criticò il suo maestro Husserl), Roth tende a problematizzare la questione/il primato dell'intenzionalità conoscitiva:

[L]a metafora costruttivista presenta almeno due problemi fondamentali, quando si arriva all'intenzionalità. In primo luogo, l'intenzione richiede un oggetto diretto; non può mirare a ciò che non conosce, che questo riguardi il regno concettuale o i sensi. Così, la visione non può intendere di vedere ciò non è visto precisamente perché non è visto; il tatto non può mirare a sentire ciò che non si è (mai) sentito prima. In secondo luogo, l'intenzionalità non può mai costituire le proprie condizioni di possibilità (Roth, 2011, p. 14).

Per rispondere a questi limiti, egli enfatizza il ruolo della "passibilità":

Nella letteratura fenomenologica si riconosce che l'oggettività dell'oggetto e la soggettività del soggetto sono di una sola e medesima *carne*, ossia della capacità di essere affetti. La carne rende possibile

l'auto-afezione, e l'auto-afezione risiede proprio all'origine di ogni intenzionalità, perché solo una carne auto-affetta sa immanentemente (senza la mediazione di una mente [conszial]) che può muoversi e intendere essere ulteriormente affetta negli incontri col mondo. Ed è in questi incontri col mondo che la carne, il corpo vivente/vissuto, viene a essere ulteriormente affetta e modificata – e, così, condotta allo sviluppo. Ossia, l'essere-affetti è associato a una *passività radicale*, una passività che non ha niente a che fare con il ritiro intenzionale dall'impegno, che è esso stesso un processo attivo e il risultato di una decisione (Roth, 2011, p. 17).

Ciò implica, con splendida formulazione, che «[l]a vulnerabilità *precede* il conoscere» (Roth, 2011, p. 18), ossia che il processo di costruzione della conoscenza è radicato in un essere esposti-a, in un'apertura al mondo che ha la forma della paticità: che non vi è alcun *μάθος* se non attraverso un *πάθος*. Ciò comporta un differente statuto del soggetto, che potremmo definire soggettività (anche se Roth non usa tale terminologia), in quanto distinta dalla soggettività, termine troppo ipotecato dal pregiudizio epistemocentrico:

[L]a metafora costruttivista si focalizza solo sugli aspetti transitivi dell'apprendere e del conoscere, ossia sul ruolo della persona in quanto *soggetto dell'attività*. Tuttavia, la lingua inglese ci consente anche di tematizzare il rovescio dell'attività, la passività: il soggetto di una (inerentemente collettiva) attività è anche *soggetto a* ed è *assoggettato all'attività* collettiva. [...]. La passività è l'esperienza originaria che non solo rende possibile l'agentività ma parimenti l'accompagna [...] (Roth, 2011, p. 19).

In tale prospettiva si modifica anche l'idea di datità: se il soggettivismo epistemologico, che è l'architrave del progetto matematico della filosofia moderna – di cui il costruttivismo pedagogico è, come detto, erede (cfr. anche Corbi & Oliverio, 2013c; Oliverio, 2013) –, legge la datità dall'interno dell'immanenza della coscienza, Roth, arpeggiando su motivi che orchestrano insieme Michel Henry e Derrida, Marion e Lévinas, intende la datità come una forma di donatività: «La percezione di qualcosa di nuovo [...]

implica una considerevole quantità di passività e datità» (Roth, 2011, p. 36). Svolgendo con grande finezza di descrizione fenomenologica il racconto di una propria esperienza quotidiana di apprendimento (la scoperta che nella strada di solito percorsa in auto vi erano sempre stati due silos, senza che se ne fosse mai accorto), egli commenta:

Poiché non avevo conoscenza dei due silos, non potevo avere intenzione che essi divenissero parte del mio mondo. I due silos, dalla mia prospettiva, erano dati a me. Qualcosa di nuovo, fino a quel momento assolutamente estraneo, strano e ignoto, è entrato nel mio mondo e non posso essere altro che un destinatario, un ospite disponibile, un donatario. L'esistenza dei due silos non è il risultato della mia intenzione – non potevo aver intenzionato i due silos, perché essi non erano esistiti per me e, quindi, non potevano essere l'oggetto che orientavano la mia intenzione. [...]. Essendo inconsapevole dei due silos, non potevo aver intenzionato la loro apparizione all'interno della mia coscienza. Il dono dei due silos è venuto “di punto in bianco” [...]. Non c'era alcun *ri*-conoscimento di questi due silos perché non li avevo mai conosciuti. [...]. Apprendere, dunque, significa ricevere il dono assoluto (Roth, 2011, pp. 36-37).

Recuperando temi di Merleau-Ponty (cfr. Oliverio, 2008, cap. 2), il soggetto che va così delineandosi non è un kantiano *Io penso* che deve poter accompagnare le rappresentazioni ma un *Io posso*, che affonda le sue radici nel commercio sensibile col mondo. Se, ad esempio, mi sforzo di individuare una figura nascosta in un disegno (come si ha in qualche gioco della settimana enigmistica),

muovo gli occhi alla ricerca di qualcosa. Ma questo movimento intenzionale presuppone la mia capacità di muovere. Prima che io intenda muovere gli occhi, “Io” devo sapere che “Io” posso muovere gli occhi. Ma tale conoscenza non mi viene dal nulla. Se so che posso muovere gli occhi, devo aver appreso questo movimento. È precisamente da qualche movimento primordiale che sviluppo una capacità per cui “Io posso” “muovere gli occhi”, è da qualche movimento primordiale che l'occhio sviluppa la memoria immanente che può muoversi. Ossia, i movimenti dell'occhio che conducono alla prima emergenza sono asso-

ciati con la resistenza all'interno dei muscoli e con quella a partire dalla quale si muovono; lo sforzo associato con l'operare contro la resistenza lascia tracce nel corpo, tracce che esso ricorda come possibilità di un "Io posso" [...] (Roth, 2011, p. 49).

La datità intesa come *dono radicale* e l' *Io posso* sono strutturalmente allacciati, com'è chiaro da questa citazione di Roth, che ben compendia il processo con cui si arriva a vedere ciò che prima non si conosceva (p. es. nel caso del summenzionato gioco): «Poiché era non visto e imprevedibile, ciò che siamo arrivati a vedere doveva darsi in modo tale da poter essere "mirato" e divenire visibile. Si può esprimere l'evento come *l'imprevista apparizione del non visto nel visibile* » (Roth, 2011, p. 50).

Non si possono seguire oltre le argomentazioni di Roth e conviene riassumere i principali nodi del suo impianto argomentativo, come lo si è qui ricostruito. Anzitutto, due sembrano i punti chiave della critica al costruttivismo: l'indebita risoluzione dell'esperienza nella conoscenza (a sua volta intesa come una forma di costruzione e, quindi, come un processo intenzionale), senza considerare che il conoscere emerge da uno sfondo esistenziale, da una relazione al mondo che non è già sempre conoscitiva e, d'altro canto, senza esser capaci di comprendere il sorgere dell'intenzionalità – che è quindi fenomeno derivato – da suddetto sfondo. A questo primo limite Roth, nella interpretazione che qui si propone, risponde, da un lato, con un'attenzione alla percezione (cfr. anche Oliverio, 2008) intesa come il nostro rapporto sensibile-corporeo al mondo, che non dev'essere travisata da letture costruttiviste, le quali tendono a ridurla a una forma, sia pur specifica, di "pensiero"; e, dall'altro, con una valorizzazione della dimensione passiva, "vulnerabile" del nostro essere-al-mondo, che non deve essere considerata un marchio di inferiorità, ma la condizione di possibilità perché qualcosa come l'intenzionalità sorga.

Il secondo limite del costruttivismo è quello di essere incapace di render conto dell'esperienza dell'apprendimento di qualcosa di autenticamente nuovo, inedito, straniero, eccedente le nostre cornici categoriali: se l'apprendere è costruire "nuova" conoscenza, tale novità, nella logica costruttivista, può consistere esclusiva-

mente nella ritessitura della nostra rete di significati, ma non può mai consistere nella irruzione di qualcosa di estraneo. È, ancora una volta, il riconoscimento della “passibilità” che risiede al cuore di ogni genuino apprendimento a render possibile capire come il radicalmente altro e nuovo possa arrivare a essere conosciuto. Analogamente alla distinzione affacciata da Gadamer (1994) fra le esperienze che sono la mera conferma delle nostre aspettative e quelle “autentiche”, che tali sono in quanto “negative”, “dialettiche”, si può dire che Roth giunga a differenziare fra gli apprendimenti in cui la “novità” è solo l’ennesima occorrenza che può essere ordinata nei quadri già posseduti (apprendimento come accumulazione di significati noti) ovvero che richiede una loro rimodulazione, ma senza mai radicalmente “esorbitare” da essi; e quegli apprendimenti che consistono, invece, nell’incontro, impreveduto, con ciò che è radicalmente nuovo e che, in quanto tale, non viene a colmare un’intenzionalità che a esso mirava, ma si offre come dono che dischiude uno spazio di ricezione/ospitalità all’interno del soggetto, così aprendolo ulteriormente al mondo. Ma in quanto dono assoluto – ossia dono non rispondente a nessuna precedente richiesta – tale esperienza si fonda su una forma di esposizione e di vulnerabilità.

In questo senso, sia pure da due prospettive diverse, Gadamer e Roth sembrano giungere a un approdo simile: ogni μάθος esige un πάθος che lo precede e rende possibile.

Autonomamente da Roth, ma in forme per tanti versi convergenti con le sue argomentazioni (come egli stesso ha recentemente riconosciuto: cfr. Biesta, 2017b), Gert Biesta ha potentemente contribuito alla critica all’impianto costruttivista. Anche in lui possiamo trovare il legame fra “passività” e “conoscenza del radicalmente nuovo” già individuato in Roth, ma esso acquista una tonalità particolare. La passività non è tematizzata come tale, ma emerge in una sofisticata distinzione che Biesta traccia *being taught by* e *learning from*, che, lungi dall’essere sinonimi, indicano due tipi di esperienze profondamente diverse, la seconda di marca costruttivista, la prima – ed è da notare come il verbo insegnare, “teaching”, sia alla forma passiva – decisamente opposta a ogni

deriva costruttivista. Per spiegare tale distinzione, Biesta prende le mosse con l'evidenziare che

se l'insegnamento deve avere un significato che vada oltre la facilitazione dell'apprendimento, se è essenziale piuttosto che accidentale all'apprendimento, allora esso deve comportare una nozione di “trascendenza”. Deve essere inteso come qualcosa che *viene dal di fuori* e porta *qualcosa di radicalmente nuovo* (Biesta, 2014, p. 52. Corsivi aggiunti).

Ne deriva che

l'esperienza del “ricevere un insegnamento” [*being taught by*] è radicalmente differente dall'esperienza dell'“apprendere da” [*learning from*]. Quando gli studenti apprendono dai loro insegnanti, possiamo dire che li usano come una risorsa, proprio come un libro o internet. Inoltre, quando apprendono dagli insegnanti, portano questi ultimi, e ciò che essi dicono, all'interno del proprio circuito di comprensione, all'interno della propria costruzione [...]. 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* (Biesta, 2014, p. 53. Corsivi aggiunti).

Ricevere un insegnamento in tale senso è una esperienza di trascendenza, perché è segnato dall'interruzione della permanenza dello studente nell'immanenza dei suoi processi di costruzione della conoscenza:

Mentre nella situazione in cui gli studenti apprendono dai loro insegnanti, il docente figura come una risorsa, sicché ciò che si apprende dal docente è nel controllo dello studente, l'esperienza di “ricevere un insegnamento” [*being taught*] riguarda quelle situazioni in cui qualcosa accede al nostro essere dal di fuori, per dir così, in quanto qualcosa che è fondamentalmente al di là del controllo del soggetto che apprende (Biesta, 2014, p. 57).

È da notare che Biesta (2012) è interessato alla dinamica dell'insegnamento, indipendentemente da chi (o che cosa) occupi quello che potremmo definire il "polo docente" in quanto posizione "trascendente". Infatti, egli precisa che può essere tanto l'insegnante come persona quanto un "altro non-umano": il punto cruciale è che esso è il portatore di un'alterità, di un'estraneità, di un'eccedenza a cui si è esposti, e che rappresenta la possibilità dell'apprendere il radicalmente nuovo.

L'enfasi (che è analoga a quella di Roth) su alterità ed estraneità spiega il ricorrere anche in Biesta (2012) dell'idea di resistenza, ma investigata non già, come in Roth, nel suo manifestarsi nel commercio sensibile-corporeo col mondo e come condizione dello strutturarsi dell'"Io posso", bensì come un carattere dell'insegnamento:

Dalla prospettiva dello studente l'insegnamento apporta, quindi, qualcosa che è strano, qualcosa che non è la proiezione della sua mente ma è radicalmente e fondamentalmente *altro*. L'incontro con qualcosa che è altro e strano – che non è una nostra costruzione – è l'incontro con qualcosa che offre una *resistenza* (e possiamo persino dire che è l'incontro con l'esperienza stessa della resistenza). Tale incontro, voglio suggerire, è di cruciale significato pedagogico, se si ammette che l'educazione non è il processo di sviluppo di ciò che è già "dentro" né un processo di adattamento a ciò che viene da "fuori" ma il dialogo in corso fra "sé" e l'"altro" (nell'accezione più ampia della parola "altro"), in cui entrambi sono formati e trasformati – un processo attraverso cui noi veniamo "al mondo" e il mondo viene in noi. Uso il termine "dialogo" qui non nel senso di uno scambio verbale ma per denotare un processo in cui ci sono delle parti in interazione e in cui ciò che è "in ballo" è, per tutte le parti, di "manifestarsi" [...] (pp. 42-43).

La particolare declinazione che Biesta dà al tema della passività in chiave anti-costruttivista spiega come la sua riflessione arrivi a una netta antitesi: da una parte, il processo di costruzione di conoscenza, di apprendimento e *sense-making* e, dall'altra, quello di ricezione di un dono/passività. Il secondo è il solo che renda conto delle specificità dell'insegnamento in quanto qualcosa di non interpretabile all'interno dell'orizzonte dell'enfasi costruttivi-

sta sull'apprendimento (ciò che altrove, e in riferimento ad altri aspetti della sua critica del predominante discorso pedagogico, Biesta [2006; 2010] ha definito *learnification*). Il primo è, invece, definito un “gesto ermeneutico”:

[D]esidero suggerire che una forte tendenza nelle concezioni contemporanee sull'apprendimento è di vedere l'apprendimento come un atto di comprensione – ossia come un atto di *sense-making*, di acquisizione di conoscenza e di comprensione del mondo “là fuori” (che può essere o il mondo naturale o quello sociale). Possiamo pensare al “gesto” fondamentale di tutto questo come un gesto ermeneutico, in cui il mondo appare a me come qualcosa che cerco di portare alla mia comprensione (Biesta, 2017a).

Laddove, quindi, nel presente paragrafo, si era istituita un'analogia fra la distinzione gadameriana di esperienza come meramente cumulativa ed esperienza autentica e la contrapposizione di Roth fra apprendimenti che consistono nella mera ritessitura della rete di credenze e apprendimenti del nuovo, estraneo e altro – e si era, anche enunciata, la vicinanza di siffatto apprendimento del radicalmente nuovo con gli interessi di Biesta – in realtà quest'ultimo non potrebbe in alcun modo essere accostato, neanche *per analogiam*, all'orizzonte ermeneutico, essendo per lui ermeneutica e costruttivismo fondamentalmente co-estensivi ed essenzialmente refrattari a una irruzione del radicalmente altro. Biesta risulta, così, più dicotomico e pare consegnarci a un aut-aut: o si assume un atteggiamento ermeneutico, e allora l'altro nella sua radicale alterità va perso, o si sceglie una prospettiva completamente diversa, che Biesta definisce non-egologica e declina sulla scorta di intuizioni levinasiane.

Ciò spiega una differenza cospicua fra i congegni argomentativi di Roth e Biesta, a onta delle loro innegabili somiglianze (riconosciute, come detto, dallo stesso Biesta): mentre Roth dispiega un incredibile repertorio di concetti per attaccare la metafora costruttivista, ma senza accomiarsi dal terreno di una ricognizione dell'apprendimento, bensì al fine di offrire una più profonda e fondata comprensione di quest'ultimo, Biesta sembra considerare

l'indagine sull'apprendimento un tema proprio delle scienze dell'educazione, laddove spetterebbe alla pedagogia, in quanto disciplina che cerca di fornire una riflessione *educativa* sull'educazione, una focalizzazione sull'insegnamento, nella misura in cui questo dev'essere sconnesso dalla presunta intrinsechezza con l'apprendimento e legato invece a un altro vocabolario (quello dello "studio": cfr. Biesta, 2017b). È opportuno evitare equivoci: Biesta non ha mai negato l'utilità, proficuità e importanza delle ricerche sull'apprendimento anche in chiave pedagogica, ma ha insistito sul fatto che il *proprium* della riflessione pedagogica risiede nel concetto di "educazione", che a suo avviso ha un legame intimo con l'idea di insegnamento (a sua volta non inteso (sol)tanto nell'accezione scolastica del termine, bensì in un significato che si potrebbe dire "etico").

Da ciò deriva che, mentre le argomentazioni di Biesta rappresentano per tanti versi una fonte di ispirazione indispensabile per evitare di cadere vittima dei discorsi dominanti e per un "ritorno alla cosa stessa dell'educazione", esse rischiano di lasciare il costruttivismo come unica opzione epistemologica per comprendere l'apprendimento. Invece, il merito di Roth è di aver messo a tema l'inadeguatezza delle prospettive costruttiviste *proprio nel render conto dell'apprendimento* e di aver indicato nella dimensione della passibilità il "luogo" di un superamento del costruttivismo (che è, contestualmente, un mostrare lo sfondo da cui emergono e si edificano le "strutture" che il costruttivismo, invece, prende come punti di partenza delle proprie spiegazioni).

Dalla differenza appena accennata fra Biesta e Roth deriva anche la diversa valutazione che danno del pragmatismo: mentre il primo lo considera un'esemplificazione dell'approccio ermeneutico-egologico, e quindi fondamentalmente costruttivista, Roth, invece, come su accennato, vi vede una prospettiva che – a ragione e insieme con altre – ha sottolineato il vicolo cieco che l'intellettualismo costruttivista finisce per imboccare.

Vi è una diversità di angolo di visuale fra Biesta e Roth – l'uno più interessato all'educazione come "pratica morale" (Biesta, 2010, p. 36), l'altro focalizzato su questioni connesse alla didattica

– ed essa comporta la loro distinzione più importante dal punto di vista filosofico-educativo: concentrato sull'individuazione di un vocabolario non-egologico, che consenta all'alterità di venire alla presenza, Biesta tende a vedere ogni processo di *sense-making* come già ipotecato da un'opzione costruttivista-ermeneutica, mentre Roth intende mostrare come il *sense-making* abbia come sua condizione di possibilità un essere-affetti e un essere donatori di una dazione di senso che sperimentiamo non nella forma dell'attività ma nella paticità di una apertura “vulnerabile” al mondo, radicata nei nostri sensi, nel nostro corpo vivente/vissuto. Non c'è mai un vero discorso sul senso come sensibilità corporea in Biesta, il senso è sempre qualcosa che si *fa* (*sense-making*), l'esito di una comprensione, e quindi di un atteggiamento “prensile”, che riduce l'altro al sé, mentre l'attenzione al senso come sensorialità, vulnerabilità e passibilità, come ambito della carne – una e medesima per sé e il mondo –, è il nucleo del progetto rothiano.

Il dialogo qui istituito fra Roth e Biesta ci porta a considerare da una diversa (addizionale e non necessariamente alternativa) angolatura le argomentazioni di Fairfield, illustrate nel primo paragrafo. Questi segnala alcuni limiti del concetto deweyano di esperienza e fornisce le ragioni per cui è necessario completarlo con alcune intuizioni gadameriane. Attingendo alle posizioni di Biesta, si dovrebbe concludere che, in realtà, la differenza che Fairfield individua è molto meno significativa di quanto possa apparire, essendo tanto Gadamer quanto Dewey vincolati al “gesto ermeneutico”, nell'accezione che Biesta dà a questa espressione. D'altro canto, Roth potrebbe, invece, offrire spunti per vedere addirittura i vantaggi nella comprensione deweyana dell'esperienza, in quanto essa è attenta alla dimensione sensoriale e, quindi, allo sfondo sensibile da cui emerge il processo di *sense-making*, mentre Gadamer non tematizza tali aspetti. In altre parole, insistendo su come il filosofo tedesco regali delle importanti *insight* sul carattere “negativo” dell'esperienza – e, quindi, sull'esperienza come esperienza “patica” della finitezza umana – e schiacciando l'interpretazione di Dewey su una interpretazione

molto ristretta del suo “sperimentalismo”, Fairfield rischia di non cogliere o di sottovalutare alcuni elementi significativi che raccomandano la prospettiva deweyana rispetto a quella gadameriana, almeno al fine di intendere un altro – più fondamentale? – livello della “passibilità”, e ne fanno un’alleata importante nel contemporaneo sforzo di esplorare il nesso tra esperienza ed educazione senza cedimenti a concezioni unilateralmente costruttiviste e legate alla sola *agency* umana.

3. Passibilità e percezione ricettiva in Dewey

Il fondamentale darwinismo di Dewey (cfr. Oliverio, 2018b, cap. 1) lo ha condotto a una concezione dell’esperienza aliena dalle trappole della filosofia moderna e dalla sua visione epistemocentrica, che riduceva l’esperienza a conoscenza, e, così, gli ha fatto valorizzare l’allaccio strutturale di dimensione attiva e dimensione passiva. Conviene citare per esteso una delle più nitide formulazioni di questa idea:

L’esperienza è primariamente un processo del sottostare, del resistere a qualcosa: del soffrire e della passione, dell’affezione nel senso letterale di queste parole. L’organismo ha da sopportare, subire, le conseguenze delle sue proprie azioni. [...]. Il sottostare, tuttavia, non è mai mera passività. Il paziente più paziente è più di un semplice ricettore. È anche un agente – uno che reagisce, uno che tenta esperimenti, che si occupa del sottostare in un modo che possa influenzare ciò che deve ancora accadere. [...]. Anche se ci chiudiamo a guscio, stiamo facendo qualcosa; la nostra passività è un’attitudine attiva, non l’estinzione della risposta. Proprio come non vi è alcuna azione assertiva, alcun attacco aggressivo alle cose come sono, che sia pura azione, così non c’è alcun sottostare che non sia da parte nostra un procedere e un affrontare (Dewey, 1980b, p. 8).

Sfuggendo all’ipoteca soggettivistica – e, si direbbe, anche a ogni approccio egologico nell’accezione di Biesta – Dewey nota come «l’esperienza [...] è l’intero organico agente-paziente in tut-

te le sue interazioni con l'ambiente, naturale e sociale» (Dewey, 1980b, p. 26), è, quindi, ciò che Biesta chiamerebbe il “dialogo” fra sé e il mondo, cui è intrinseco un ineliminabile momento passivo (anche se Biesta non sarebbe pronto a condividere questa lettura deweyana del suo pensiero). Ne deriva che vi è «una disparità radicale di presenza-nella-esperienza e presenza-nel-conoscere» (Dewey, 1980b, p. 34), sicché è illegittimo ridurre – kantianamente – le condizioni di possibilità dell'esperienza alle condizioni di possibilità della scienza.

Come noto, Dewey, in *Democracy and education*, trae la lezione pedagogica da questa concezione dell'esperienza, lì dove nota che

[i]mparare dall'esperienza significa fare una connessione indietro e in avanti fra ciò che facciamo alle cose e ciò che da esse godiamo e soffriamo di conseguenza. In tali condizioni, il fare diviene un tentare, un esperimento con il mondo per scoprire che cosa sia; il sottostare diviene istruzione – la scoperta della connessione delle cose (Dewey, 1980a, p. 147).

Ne deriva la sua enfasi sui limiti di ogni pedagogia che scinda l'agire “mentale” dall'attività-passibilità fisica. Ma qui interessa un altro aspetto: invece che essere “aristotelico” (nell'accezione “gadameriana” data a questa espressione nel § 1) Dewey non pensa l'esperienza a partire dalla scienza e, quindi, la lettura unilateralmente sperimentalistica che Fairfield dà della concezione deweyana di esperienza dovrebbe essere rivista. Com'è evidente dall'ultima citazione, il primo livello di “sperimentazione” cui Dewey pensa è quello radicato nel nostro commercio sensibile-corporeo col mondo e col circuito sottostare-agire, attraverso cui ci esponiamo al mondo in una relazione agente-paziente.

Ciò implica che, se Dewey riconoscerrebbe come scivolosa una parte della terminologia di Roth – lì dove si parla di “radicale passività” come condizione di possibilità dell'apprendimento o di “dono assoluto” –, in quanto ogni sottostare è comunque parte della nostra trans-azione col mondo, e inviterebbe a pensare piuttosto la co-appartenenza delle due dimensioni (attiva e passiva), egli scoraggerebbe ogni lettura “metodologista” (nel senso di

Fairfield) del suo dispositivo, non solo perché si rischia di smarrire la consapevolezza della disparità radicale (che non vuole dire assenza di continuità) fra esperienza e conoscenza, ma soprattutto perché non si comprenderebbe come anche per lui l'esperienza è tale in quanto è trasformativa, segnata da scacchi e delusioni, che alimentano la nostra crescita solo nel suddetto circuito attivo-passivo:

L'esperienza, in altre parole, è una questione di *simultanei* agire e soffrire. I nostri soffrire sono esperimenti nella variazione del corso degli eventi; i nostri tentativi attivi sono prove e test di noi stessi. Questa duplicità dell'esperienza si mostra nella nostra felicità e miseria, nei nostri successi e fallimenti. [...]. Niente può eliminare ogni rischio, ogni avventura (Dewey, 1980b, p. 9).

Vi è, certo, in simili espressioni, un accento “attivistico” fin dentro alla dimensione del “patire”, che rende, come detto, le posizioni deweyane diverse dal vocabolario della passività radicale; e, però, sottolineando – in un linguaggio naturalistico – la finitezza umana, l'assenza di ogni controllo totale delle situazioni, una nozione di “sperimentazione” che implica il coinvolgimento rischioso sul piano dell'esistenza, la messa alla prova di sé stessi, e non il mero agire indagativo retto da un metodo impersonale, la concezione deweyana è distante dall'interpretazione che Fairfield ne dà e vicina piuttosto a taluni aspetti significativi che questi riscontra in Gadamer.

Sarebbe forse spericolato parlare di un Dewey “eschileo”, ma nella formula *πάθει μάθος* Dewey potrebbe apprezzare l'apoftegmatica concisione con cui si legano *in unitate* il momento attivo del *μάθος* e quello passivo del *πάθος* e potrebbe osservare che solo una concezione come la sua – che non separa mezzi e fini, ma considera i fini come i mezzi nella loro completa interazione e integrazione – può rendere adeguatamente conto del dativo ablativale *πάθει* e non fare della “sofferenza” un momento strumentale subordinato al *μάθος* bensì una dimensione strutturale del processo matetico, che si dovrebbe, quindi, considerare una sorta di circuito (metafora, come nota cara a Dewey), per cui da

una parte gli “undergoings”, i *πάθη* – in quanto l’essere messi alla prova, “sperimentati”, dall’esito delle proprie azioni – hanno come esito un ampliamento del proprio *μάθος*, e quindi dei propri modi di relazione col mondo (ciò che nella “definizione tecnica dell’educazione” in *Democracy and Education* appare come «accresc[imento] del significato dell’esperienza» [Dewey, 1980a, p. 82]); e, dall’altra, il *μάθος* certo consiste in una «aumenta[ta] abilità di dirigere il corso della successiva esperienza» (Dewey, 1980a, p. 82), ma si edifica su una più vasta interazione col mondo e comporta, quindi, una più ampia “vulnerabilità”, un’apertura a ulteriori e inediti *πάθη*. Un’educazione pensata come ricostruzione dell’esperienza che miri, in ultima istanza, alla bonifica di essa dalla dimensione “patica” e al mero accrescimento della capacità di controllo, non solo tradirebbe il livello “denotativo” di che cosa l’esperienza è (e quale emerge nelle citazioni sopra riportate), ma rischierebbe di cancellare la possibilità di ulteriori esperienze, che è – come Dewey argomenterà in *Experience and Education* – ciò che rende un’esperienza *educativa* (Dewey, 1988). D’altro canto, l’enfasi sulla sola paticità (intesa, dunque, come radicale) apparirebbe a Dewey sospetta e infedele alla stessa nozione di “passibilità”, che ha in sé il suffisso *-bile* che rimanda a una possibilità di azione, perché, come summenzionato, «[i]l sottostare [...] non è mai mera passività. Il paziente più paziente è più di un ricettore» (Dewey, 1980b, p. 8).

Come accennato nel § 1 il pensiero della ricostruzione di Dewey non andrebbe confuso con una forma di costruttivismo. L’argomentazione qui sviluppata, che da un certo punto di vista cerca di correggere alcune unilateralità della lettura di Fairfield, e al contempo istituisce un dialogo fra il dispositivo deweyano e alcune istanze non-costruttiviste avanzate da Roth, ci ha già introdotto al senso di quella affermazione. Ma è il tema della “disparità radicale” fra ciò che è presente-nella-esperienza e ciò che è presente-nel-conoscere che separa maggiormente Dewey dalle oltranzze del costruttivismo, se questo è, come Roth suggerisce, essenzialmente una forma di intellettualismo. Infatti, senza negare un momento costruttivista nel congegno di Dewey, esso non è

primario, come ben evidenziano le sue riflessioni sul pensiero qualitativo. Il suo punto di partenza è che

il mondo in cui immediatamente viviamo, quello nel quale ci impegniamo in sforzi, riportiamo successi e siamo sconfitti, è preminentemente un mondo qualitativo [e quindi] il pensiero è certamente regolato da considerazioni qualitative (Dewey, 1984b, p. 243).

Ne deriva che

[il] pensiero che nega la realtà esistenziale di cose qualitative finisce perciò necessariamente per autocontraddirsi e negarsi. Il pensiero “scientifico” [...] [d]irettamente ha sempre il suo sfondo qualitativo; indirettamente, ha quello del mondo nel quale è vissuta l'esperienza ordinaria dell'uomo comune (Dewey, 1984b, pp. 261-262).

Ciò significa che l'indagine ha *sensu* (in tutte le accezioni del termine) solo su tale sfondo esistenziale, che non può essere ridotto a una costruzione del soggetto. O, come Dewey efficacemente nota, che «il problema è avuto o esperito prima di poter essere espresso o stabilito; è avuto come una qualità immediata dell'intera situazione» (Dewey, 1984b, p. 249). Dewey precisa che si deve distinguere fra

qualcosa chiamato “situazione” e qualcosa definito “oggetto”. Col termine “situazione” si significa qui il fatto che l'argomento cui in ultima istanza ci si riferisce nelle proposizioni esistenziali è un'esistenza complessa che è tenuta insieme, ad onta della sua complessità interna, dal fatto che è dominata e interamente caratterizzata da una singola qualità. Per “oggetto” si intende un qualche elemento nella totalità complessa che è definito astruendo dalla totalità di cui è una distinzione (Dewey, 1984b, p. 246).

Gli “oggetti” sono costruzioni del soggetto, modi del suo *sense-making*, ma «la determinazione selettiva e la relazione degli oggetti nel pensiero è controllata in riferimento a una situazione – a ciò che è costituito da una qualità pervasiva e internamente integrativa» (Dewey, 1984b, p. 246).

In altre parole, l'attività di *sense-making*, che si dispiega costruendo schemi interpretativi (=oggetti) della situazione nella sua problematicità, è sì elemento imprescindibile dell'evoluzione della situazione (ossia della co-evoluzione della transazione soggetto-contesto), ma essa si edifica attraverso l'avvertimento (Dewey parla di *feeling*) della qualità, del *senso* della situazione, che non è procedura cognitiva, non è gesto ermeneutico nell'accezione che Biesta dà a questa parola. È, piuttosto, per adottare (e adattare) il vocabolario di *Art as Experience*, una «percezione ricettiva» (Dewey, 1987, p. 54). Dewey precisa che «la ricettività non è passività» (Dewey, 1987, p. 58), riproponendo il *pattern* argomentativo già esibito per negare che il “sottostare” sia solo passività. È interessante notare come, tuttavia, nel delineare la sua posizione, egli arrivi a contrapporre percezione e riconoscimento in modo analogo a quello che si è riscontrato in Roth, quando descriveva la percezione dell'assolutamente nuovo nell'episodio dei due silos:

La differenza fra le due [percezione e riconoscimento] è immensa. Il riconoscimento è la percezione arrestata prima che abbia la possibilità di svilupparsi liberamente. Nel riconoscimento vi è l'inizio di un atto di percezione. Ma a questo inizio non si consente di servire per lo sviluppo di una piena percezione della cosa riconosciuta. [...]. Nel riconoscimento ricadiamo, come su di uno stereotipo, su alcuni schemi formati precedentemente. Alcuni dettagli o organizzazioni di dettagli servono come indizi per una mera identificazione. Nel riconoscimento basta applicare questa mera identificazione come modello per l'oggetto presente. [Invece, nella percezione,] [v]i è un atto di fare ricostruttivo e la coscienza diviene nuova e viva. Questo atto di vedere implica la cooperazione di elementi motori, anche se rimangono impliciti e non divengono manifesti, così come la cooperazione di tutte le idee in proprio possesso, che possono servire a completare la nuova immagine che si sta formando (Dewey, 1987, p. 59).

Nonostante il riferimento agli elementi motori rammenti il rothiano ricorso al movimento primordiale che spiega *l'Io posso*, sarebbe illegittimo sovrapporre senza residui l'argomentazione di Dewey e quella di Roth: il secondo, smentendo che si abbia rico-

noscimento, è interessato a enfatizzare come l'estraneo, l'esorbitante l'intenzionalità coscienziale del soggetto, possa arrivare a manifestarsi all'interno della coscienza (e, quindi, ricorre all'idea di auto-affezione e di radicale passività dell'apprendimento), laddove il primo sottolinea il carattere ricostruttivo della percezione ricettiva, che è pur sempre un fare; il secondo si focalizza sulla radicale novità, mentre Dewey è più interessato a come le idee già in nostro possesso aiutano nel compito di vedere il nuovo. Ma, pur ammettendo la differenza di accenti, Dewey mostra un incedere non costruttivista, che viene tanto più alla luce quanto più si hanno in mente (senza necessariamente doverle accettare *in toto*) le riflessioni di Roth.

Il fascio di concetti deweyani che ci si è squadernato dinanzi – radicale disparità fra esperienza e conoscere, ruolo costitutivo del sottostare, soffrire, patire, priorità della situazione, nella sua qualitatività, rispetto agli oggetti come “costruzioni” del soggetto, percezione ricettiva come organo del coglimento della qualità – ci consegna un Dewey non costruttivista e pensatore che non pensa affatto che la concezione sperimentalistica dell'esperienza implichi alcun avvimento metodologico (ossia l'applicazione di un metodo unico) bensì è attento ai modi con cui avvertire l'irriducibilmente unica qualità delle situazioni, senza la quale nessuna costruzione ha senso, ed è teso a comprendere come il sentire e il percepire ricettivo (e la loro coltivazione) siano “propedeutici” a ogni impegno di pensiero costruttivo.

Un pensatore e pedagogista, dunque, assolutamente consapevole della dimensione patica dell'esperienza e della passibilità come imprescindibile momento dell'apprendimento, nonché del fatto che nelle ricostruzioni agite-patite nell'esperire ne va non meramente del cambio di schemi, ma di una trasformazione del nostro essere-in-dialogo-col-mondo. Un Dewey, se non eschileo, almeno non alieno alla sapienza che in *πάθει μάθος* si annuncia e continua a interrogarci.

Bibliografia

- Biesta G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Biesta G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2017a). *The Rediscovery of Teaching*. New York-London: Routledge. Kindle edition.
- Biesta G.J.J. (2017b). The Passion of Education: On Study, Studenting, Doing and Affection. In C.W. Ruitenberg (Ed.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York-London: Routledge.
- Corbi E., & Oliverio S. (2013a) (a cura di). *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Corbi E., & Oliverio S. (2013b) (a cura di). *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Corbi E., & Oliverio S. (2013c). La deriva della “learnification” e l’appello della *paideia* Oltre l’apprendimento “matematico” e costruttivista. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 8, 183-199.
- Dewey J. (1977). The Influence of Darwinism on Philosophy. In J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey, vol. 4: 1907-1909* (pp. 3-14). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1980a). Democracy and Education. In J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey, vol. 9: 1916*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1980b). The Need for a Recovery of Philosophy. In J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey, vol. 10: 1916-1917* (pp. 3-48). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1984a). The Quest for Certainty. In J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, vol. 4: 1929*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1984b). Qualitative Thought. In J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, vol. 5: 1929-1930* (pp. 243-262). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey J. (1984c). From Absolutism to Experimentalism. In J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, vol. 5: 1929-1930* (pp. 147-160). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1987). Art as Experience. In J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, vol. 10: 1934*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1988). Experience and Education. In J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, vol. 13: 1938-1939* (pp. 1-62). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fairfield P. (2009). *Education after Dewey*. New York: Continuum.
- Gadamer H.-G. (1994). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Hickman L.A., Neubert S., & Reich K. (2009) (Eds.). *John Dewey – Between Pragmatism and Constructivism*. New York: Fordham University Press.
- Masullo A. (1990). *Filosofie del soggetto e diritto del senso*. Bologna: Marietti.
- Masullo A. (1994). *Struttura soggetto prassi*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Masullo A. (2003). *ParticITÀ e indifferenza*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Oliverio, S. (2008). *Esperienza percettiva e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliverio, S. (2013). A scuola della natura. *Science education* tra costruttivismo e nuovo realismo. In E. Corbi & S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 147-177), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Oliverio, S. (2018a). Pragmatism and Its Aftermath. In P. Smeyers (ed.), *Springer International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 609-628). Berlin-New York: Springer.
- Oliverio, S. (2018b). *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su politica e scienza*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Roth W.-M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London, New York: Springer.