

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

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

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

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

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

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

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

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

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

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

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

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

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

Scientific Committee:

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

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

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 2
Dicembre 2016

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

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

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

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 - Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca - Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

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

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857542270

Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Fax: +39 02 89403935

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

Table of contents – Indice

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Editorial	
A ‘Just Released’ Classic: Reflections on the Centenary of <i>Democracy and Education</i>	7
Editoriale	
Un classico come ‘novità editoriale’: riflessioni sul centenario di <i>Democracy and Education</i>	11

SYMPOSIUM

Can We Really Educate for Democracy?

<i>Elisa Frauenfelder, Maura Striano</i>	
Introduzione	17
<i>Maura Striano</i>	
The challenge of democratic education for educational research. An overview	29
<i>Rosa Maria Calcaterra</i>	
Ri-descrivere la democrazia: un compito filosofico ed educativo	47
<i>David Kennedy</i>	
La Scuola Nuova	67
<i>Masamichi Ueno</i>	
Educazione democratica e riforma della scuola in Giappone nell’era della globalizzazione: coltivare la speranza nell’apprendimento al di là del cinismo	89
<i>Stefano Oliverio</i>	
La democrazia come educazione e l’epoca della post-verità	107

ESSAYS – SAGGI

<i>Lucia Ariemma</i> Un modello di educazione ambientale in età romana. Lucrezio e Virgilio	129
<i>Marinella Attinà, Paola Martino</i> Lo spazio pedagogico del ‘come se’. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità	145
<i>Mario Gennari</i> Tommaso e lo sfondo gnoseologico del <i>De Magistro</i>	155
<i>Claudio Melacarne</i> La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari	171
<i>Margherita Musello</i> Il difficile ingresso del metodo froebeliano in Italia. Una corrispondenza tra Julie Salis Schwabe e Adelaide Pignatelli del Balzo principessa di Strongoli	189

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Antonio Cosentino</i> Striano, M., Oliverio, S., & Santarelli, M., (a cura di), <i>Nuovi usi di vecchi concetti</i> , Milano: Mimesis, 2015	215
<i>Maura Striano</i> Spadafora, G., <i>L'educazione per la democrazia</i> , Roma: Anicia, 2015	223

*La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità**

Stefano Oliverio **

Abstract

In the light of some recent events (e.g. the US elections), the paper engages with the dangers to which democracy is exposed – due to the kind of political debate that social media and contemporary technology foster – and with the much needed educational responses to a changed historical scenario. Against this backdrop the Deweyan stance of understanding democracy as education is investigated, especially in reference to the notion of communication and with an emphasis on the role that the method of inquiry (as opposed to that of discussion) should assume within educational practice in order to keep the democratic project alive.

Keywords: *John Dewey; education for and through inquiry; communication; social media; discussion.*

Riassunto

Alla luce di recenti eventi quali le elezioni presidenziali statunitensi, il contributo affronta, da un lato, la questione dei pericoli cui la democrazia è esposta a causa del tipo di dibattito politico favorito dai social media e dalle moderne tecnologie e, dall'altro, quella delle necessarie risposte pedagogiche rispetto a uno scenario storico mutato. In tale orizzonte si esplora la posizione deweyana, che intende la democrazia come educazione, soprattutto con riferimento alla nozione di comunicazione e con un accento sul ruolo che il metodo dell'indagine (in quanto opposto a quello della discussione) deve assumere all'interno delle pratiche educative, al fine di mantenere vivo il progetto democratico

Parole-chiave: *John Dewey; educazione alla e attraverso l'indagine; comunicazione; social media; discussione.*

* Il presente lavoro rientra nel progetto di ricerca *Reconstruction of Democracy: Beyond Deliberation and Recognition* (FFI2012-38009-C02-01), integrato al progetto *Frames of Understanding. A Pragmatist Approach to Norms and Forms of Life*, Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de I+D+i, Gobierno de España. Il progetto è diretto dal Prof. Ramón del Castillo Santos (UNED – Madrid).

** Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia).

INTRODUZIONE

In “Context and Thought” John Dewey sottolinea con grande vigore come sia una delle più scivolose fallacie della filosofia il fatto di ignorare il contesto da cui emerge il pensiero e considerare quest’ultimo in una stratosferica remotezza rispetto alle costellazioni storico-esistenziali in cui è invece radicato. Adottando un vocabolario della teologia cattolica (non senza una punta di sarcasmo), argomenta vibratamente contro “il dogma della immacolata concezione dei sistemi filosofici” (Dewey, 1931: 17) e nota come “[l]a sola alternativa alla dottrina della nascita verginale delle filosofie [sia] il ricorso alle nozze del pensiero con una tradizione e una cultura che non sono in se stesse filosofiche” (Ibid.: 18).

L’avvertimento metodologico che Dewey ci consegna in riferimento alla filosofia deve essere tenuto in debito conto anche quando si affronta la questione dell’educazione alla democrazia. Non è, perciò, sorprendente che nell’organizzare una sessione su *Liberalism and Social Action* nella cornice della conferenza annuale della APA (American Philosophical Association) Eastern Division, che si terrà a gennaio 2017, la John Dewey Society abbia apposto un titolo di stringente attualità: “Liberalism and Creative Democracy in the Age of Clinton v. Trump”. È immaginabile che, quando scelsero il titolo, gli organizzatori confidassero nella vittoria di Hillary Clinton. Ma la loro decisione è viepiù significativa dopo la vittoria di Donald Trump. Infatti, è ipotizzabile che già solo la circostanza che un *candidato* come Trump fosse giunto a lottare per la presidenza della più grande democrazia del mondo apparisse uno ‘sfondo contestuale’ da non tralasciare, nel momento in cui si impiantava una riflessione sull’eredità di Dewey nei nostri tempi, perché segnalava un’importante evoluzione con cui fare i conti, se non ci si voleva limitare a ripetere stancamente un verbo deweyano disincarnato. Che nel frattempo The Donald (come spesso è chiamato nella stampa) sia diventato il *presidente-eletto* rende ancor meno evitabile il confronto con tale contesto.

Ovviamente vi è sempre un rischio di approssimazione e di superficialità, quando si ancora una riflessione teorica a eventi ancora in corso. Né può essere scopo del presente contributo fornire un’analisi del significato di una presidenza Trump come sintomo del possibile destino del progetto democratico. Tuttavia, già solo la campagna elettorale e le prime reazioni al risultato, che ha sorpreso molti, contengono, se non delle lezioni, certo dei fecondi spunti di riflessione. Prendendo le mosse da questi, il contributo è strutturato intorno a due fuochi tematici: nel primo paragrafo ci si concentrerà sul tema di come le nuove tecnologie abbiano profondamente modificato il dibattito politico e minaccino di attentare alla ‘comunicazione’, non tanto nel senso di diffusione delle informazioni ma in quello, ben più fondamentale e strategico nell’architettura deweyana (cfr. Biesta, 2006), di condivisione di esperienze e significati che solo consente l’emergere della comunità e di quella forma ‘eminente’ di comunità che è la democrazia (come si legge in *The Public and Its Problems*, la democrazia

“è l’idea stessa della vita comunitaria” [Dewey, 1927: 328]). In questo orizzonte, e nella prospettiva deweyana che regge l’intero contributo, la sfida pedagogica diviene, da un lato, immaginare modi pedagogicamente fecondi di transazione con le nuove tecnologie; dall’altro, coltivare abiti di pensiero critico, in cui la presenza di punti di vista e posizioni differenti è non solo tollerata ma considerata come la condizione della comunicazione, in quanto costruzione di significati. Nel secondo paragrafo, nella scia dei dibattiti sull’affermarsi di una ‘politica della post-verità’, si ribadisce il valore dell’idea deweyana di metodo dell’indagine (in quanto opposto a quello della discussione), senza cui anche obiettivi educativi tradizionalmente riconosciuti come essenziali alla vita democratica – come la diffusione delle *literacy* – rischiano non solo di non fungere da adeguati contravveleni rispetto alla montante ‘post-verità’ ma anzi di favorirne l’espandersi. Memori del fatto che il ‘metodo dell’indagine’ è una delle manifestazioni fondamentali della nozione di ‘tecnologia pragmatica’, centrale in Dewey (cfr. Hickman, 1990), i due fuochi tematici qui trattati dovrebbero essere pensati *in unitate*. In altre parole, ai fini dell’affermarsi di abiti di pensiero riflessivo, necessari per il prosperare della democrazia in quanto “progettazione sperimentale e flessibile” (Spadafora, 2015: 29), cruciale è il passaggio dalla ‘concezione spettatoriale della conoscenza’, tipica del pensiero filosofico occidentale (Dewey, 1929), a una ‘concezione tecnologica della conoscenza’ (Dewey, 2012), che riconosca l’esigenza di un’appropriazione ‘politico-educativa’ del significato della tecnologia e della scienza moderne.

L’obiettivo del presente contributo è non già di disegnare il profilo di una educazione alla democrazia per il XXI secolo ma, più modestamente, di segnalare alcune delle sfide cui siamo esposti come educatori e come pedagogisti che credono deweyanamente – per usare una efficace espressione di John Shook (2014) – nella democrazia *come* educazione e di ribadire la fecondità della piattaforma concettuale deweyana (anzitutto le idee di comunicazione, indagine, intelligenza sociale), nella misura in cui, però, essa sia sintonizzata con i nuovi scenari che si stanno profilando.

I. LA DEMOCRAZIA ALLA PROVA DI “IMBECILLITÀ”, ECHO CHAMBER E SOCIAL BOTS

Nel commentare la vittoria di Trump, Maurizio Ferraris ha parlato di “una grande pagina nella storia dell’imbecillità” (Mirenzi, 2016). Il filosofo italiano non si limita, con questa affermazione, a una dichiarazione di efficacia giornalistica, ma rimandava alla sua riflessione sull’imbecillità come fenomeno umano fondamentale. Infatti, arpeggiando sull’etimologia del lessema (che deriva da *in-baculum*, senza bastone), Ferraris nota come essa caratterizzi “l’uomo al naturale senza ausili tecnici, giuridici o sociali” (Ferraris, 2016: pos. 306). Questa inadeguatezza originaria dell’uomo nella sua ‘nudità’ (come potremmo dire, memori del mito del *Protagora* di

Platone) sfocia in una peculiare dialettica: “Da una parte, è l’insufficienza naturale, che impone lo sviluppo della tecnica e della società; dall’altra, è l’insufficienza culturale, l’inadeguatezza dell’umanità rispetto alle sue creazioni, particolarmente evidente nel web” (Ibid.: pos. 307). Ferraris sembra ascrivere un carattere ontologico irriducibile all’imbecillità intesa come “cecità, indifferenza o ostilità ai valori cognitivi” (Ibid.: pos. 73), rispetto alla quale la tecnica giocherebbe solo un ruolo ‘rivelativo’: “La tecnica, quale che sia, non ci aliena né instupidisce. Semplicemente, potenzia vertiginosamente le occasioni in cui possiamo farci conoscere per quelli che siamo: quanta più tecnica, tanto maggiore imbecillità percepita” (Ibid.: pos. 337).

Benché Ferraris sembri privilegiare l’idea che l’imbecillità sia un tratto ‘congenito’ dell’essere umano, la parte più feconda della sua riflessione è, invece, nel legame istituito con la tecnica, non presa però nel suo carattere meramente rivelativo, bensì come un fattore costitutivo della summenzionata dialettica, in cui gli uomini sperimentano una insufficienza rispetto alle proprie stesse invenzioni. Con una ricalibratura e una torsione deweyane delle osservazioni di Ferraris si potrebbe asserire che la questione dell’imbecillità, soprattutto quando si mobilita questa nozione come chiave di lettura della vita politica e della convivenza interumana, non è tanto da approcciare con intenti di analitica ontologica quanto di indagine pedagogica: in che modo si può coltivare ciò che Dewey chiamerebbe ‘intelligenza sociale’ (la vera antitesi e il vero antidoto dell’imbecillità), senza cui una democrazia non può prosperare? Come saldare la frattura tra la rivoluzione, innescata dalla scienza e tecnica moderna, a livello della gestione degli aspetti materiali dell’esistenza, e l’arretratezza nell’ambito delle questioni morali e politiche (che è la domanda deweyana *par excellence*: cfr. Oliverio, 2012b; Madelrieux, 2016)? E, più specificamente, quali sono le nuove sfide di un’educazione di abiti di indagine indispensabili alla democrazia intesa come forma di vita associata?

L’implicito invito di Ferraris a una sobrietà di giudizio che non cada in geremiadi ‘apocalittiche’ (Eco, 1987[1964]) rispetto al ruolo della tecnica, non toglie che vi siano

rischi legati alle nuove tecnologie. Il nodo cruciale è il cambiamento di paradigma: dall’emittente *top-down* o *one to many* al *many to many*; tutti posti sullo stesso piano hanno potenzialmente pari dignità e credibilità. È il trionfo della democrazia della rete di cui Wikipedia è forse l’esempio più elementare. Crolla la figura dell’*opinion leader* classico, del giornalista, dell’esperto, perché tutti noi ci trasformiamo in emittenti. Tutti noi possiamo produrre e condividere contenuti, distribuire la nostra visione sulla realtà “worldwide”, senza filtri e controllo. In tutto questo l’importanza della qualità delle informazioni, su cui si costruisce la visione di un determinato fenomeno, rischia di uscirne fortemente compromessa. (Quattrociochi & Vicini, 2016: pos. 326)

In particolare, come emerge dalla documentata indagine di Walter Quatrocioni e Antonella Vicini, ciò che è messo in crisi dal modo di funzionare delle nuove tecnologie è la stessa idea di un confronto razionale di posizioni, che è il pilastro portante dell'avventura democratica fin dai suoi albori greci. Infatti,

rifiutiamo di prendere in considerazione posizioni alternative. In particolare, cerchiamo informazioni che siano coerenti con il nostro sistema di credenze. Questo naturalmente ci conforta, ci rassicura e ci pone al sicuro dal dover scardinare le nostre certezze, rimettere in discussione punti di vista e categorie di riferimento. Ci dà la sicurezza (o illusione) del controllo, di sapere chi siamo e da che parte stiamo, cosa sappiamo e a quale tribù apparteniamo. (Ibid.: pos. 1055 ss.)

Spinti da quello che la psicologia definisce 'bisogno di orientamento', ossia dall'esigenza di avere punti di riferimento già dati, noti,

gli utenti tendono a riunirsi intorno a narrative condivise – cioè a visioni e modi di raccontare le cose – e a promuoverle e discuterle con persone che la pensano più o meno allo stesso modo. Questo fenomeno non è certo una prerogativa esclusiva dei *social network* e, in generale, riguarda le dinamiche stesse di aggregazione degli esseri umani [...]. L'unica differenza è che la vastità delle informazioni disponibili su internet e la sua eterogeneità hanno avuto un impatto significativo, e probabilmente inaspettato, nella radicalizzazione di questo processo. Questo meccanismo in psicologia cognitiva viene definito pregiudizio di conferma (*confirmation bias*); un'espressione con cui si intende la tendenza ad accettare le sole informazioni che siano aderenti al sistema di credenze dell'individuo. Ovvero, una ricerca di informazioni utili a confermare proprie idee e posizioni che necessariamente implica una tendenza opposta di sminuire o ritenere meno credibile ciò che è divergente o dissonante. (Ibid.: pos. 1033 ss.)

Si vengono così a creare delle *echo chamber*, ossia

delle vere e proprie camere di risonanza in cui troviamo e ritroviamo ciò che più ci piace, incontrando quelli che hanno i nostri stessi interessi e condividono le nostre stesse narrative. Sui *social network* tale meccanismo è praticamente automatico. Ed è questo stesso meccanismo che consente il rinforzo e la diffusione in rete di informazioni anche non corrette che, una volta che sono state assunte come credibili, difficilmente vengono poi smentite o ricalibrate. Allo stesso modo, quindi, una volta che una bufala diventa virale difficilmente sarà possibile diffondere altrettanto massicciamente la sua correzione. [...] Cosa possiamo dedurre? Che ognuno parla fra sé e sé. Difficile a questo punto entrare in contatto con realtà diverse da quelle che conosciamo già e a cui ci sentiamo già vicini. (Ibid.: pos. 1100 ss. e 1238 ss.)

Ci sono due aspetti dell'analisi di Quattrococchi e Vicini, cui si è ampiamente attinto, che sono particolarmente interessanti nella presente interrogazione: anzitutto, che la dinamica descritta conduce alla “polarizzazione del gruppo, cioè [al]la propensione dei gruppi di persone chiamate a effettuare una scelta a muoversi verso decisioni più radicalizzate rispetto a quanto farebbero come singoli” (Ibid.: pos. 1470). Ne deriva che “[i]l confronto spesso diventa scomposto e il buon senso lascia il posto a dibattiti polarizzati pro o contro qualunque argomento transiti attraverso l'uditorio virtuale: l'informazione in un sistema così interconnesso diventa *strumento di divisione e non di reale comunicazione*” (Ibid.: pos. 515. Corsivi aggiunti).

Si vuole suggerire un'interpretazione di tale descrizione in termini squisitamente deweyani. Come noto, in *Democracy and Education*, Dewey individua due criteri che connotano la democrazia come forma più evoluta di socialità:

I due elementi del nostro criterio [per valutare la società in quanto società] rimandano entrambi alla democrazia. Il primo indica non solo punti più numerosi e più variati di interesse comune, ma anche maggior fiducia nel riconoscimento di interessi reciproci come fattore di controllo sociale. Il secondo significa non solo una più libera interazione fra i gruppi sociali (una volta isolati nella misura in cui l'intenzione poteva mantenere la separazione) ma un cambiamento negli abiti sociali, o il loro ri-adattamento continuo nel confronto con nuove situazioni prodotte da relazioni variate. E questi due aspetti sono proprio ciò che caratterizza la società democraticamente costituita. (Dewey, 1916: 92)

La dinamica che si attiva nei *social media* attenta ad ambedue questi criteri e, se Quattrococchi e Vicini si focalizzano di più sul livello della *misinformation* che ne deriva (che è certamente un fronte di problematicità molto rilevante), il danno maggiore, per il vigore della democrazia come forma di vita, è piuttosto sul piano della comunicazione in senso deweyano. Infatti, la democrazia è un modo di esperienza continuamente comunicata, in cui la comunicazione non è da intendersi primariamente come diffusione delle informazioni (o delle cattive informazioni) ma come condizione dell'emergere di significati condivisi e, quindi, espansione della mente, nella misura in cui questa è “l'intero sistema dei significati come sono incorporati nel funzionamento della vita organica” (Dewey, 1925: 230). A tal fine la cura delle relazioni sociali è essenziale proprio per la coltivazione di forme critiche di pensiero. Come notava George Herbert Mead (2008[1910-11]: 85), amico e collaboratore di Dewey, in un corso di filosofia dell'educazione tenuto all'università di Chicago nel 1910-11, “[i] processo di pensiero *dipende dalle interazioni sociali*. Questo è molto importante in educazione [...] Ciò su cui stiamo insistendo è che i processi intellettuali non sono già in atto [...] La relazione sociale viene prima del pensiero [...]”. Favorendo la creazione di *echo chamber*, riducendo

le interazioni comunicative alla ‘drammatizzazione di soliloqui’¹, le nuove tecnologie – almeno nell’uso che se ne sta facendo – operano in direzione opposta a quella indicata da Dewey coi suoi due criteri e, anzi, *a contrario* ci consentono di rivisitarne l’importanza e la strategicità. Infatti, Dewey non si limita a parlare di ‘interessi condivisi’ ma di una ‘varietà’ di interessi condivisi. Come si è argomentato altrove (Oliverio, 2012a), ciò dovrebbe essere letto in una chiave ‘eraclitea’ (in riferimento al frammento B 8) secondo la quale la convergenza del *sumpheron* (= ciò che unisce) è alimentata dalla pluralità divergente dei *diapheronta* (= ciò che spinge in direzioni opposte), da cui solo emerge “la più bella armonia” (*kallistē harmonia*). Si deve fissare con grande attenzione dove corre la linea di divisione fra il funzionamento delle *echo chamber* e la vita e crescita della democrazia secondo Dewey. Nel primo caso, ciò che unisce è una condivisione di idee auto-referenziale e narcisistica, un unanimità inospitale, anzi apertamente ostile, a opinioni diverse, che comporta una polarizzazione delle prese di posizioni e un atteggiamento polemico contro gli altri gruppi. L’interazione sociale è così intimamente balcanizzata, scissa in monadi doxastiche indisponibili al confronto e alla costruzione di ipotesi congiunte di interpretazione e gestione dei fatti sociali. Ciò che unisce non è ciò che oppone (come nel frammento eracliteo, di cui Dewey preserva la ‘verità’) ma la risonanza ecoica della propria voce, moltiplicata da quella degli altri che si uniscono al coro delle mie convinzioni. Nessuna bella armonia può emergere perché i ‘movimenti contrari’ non sono accolti all’interno del proprio dominio discorsivo (la propria *echo chamber*) ma dislocati in atteggiamenti aggressivi contro le opinioni e credenze contrarie.

Nel dispositivo deweyano, invece, ciò che unisce è l’impegno congiunto in percorsi di indagine necessari per affrontare in maniera intelligente le problematiche sociali. In questi percorsi le differenze, lungi dall’essere un fattore di disturbo, sono la condizione per un dialogo epistemicamente robusto e la convergenza che ne risulta è ‘la più bella armonia’, che proviene dalle con-divisioni, dalle iniziali diversità di posizioni le quali – mediante un atteggiamento sperimentale – sfociano in una concordanza, da sottoporre al *test* della pratica. È in questo che si radica l’articolazione dei due criteri proposti da Dewey: se non vi è una libera interazione dei gruppi, gli interessi condivisi saranno sempre rastremati per numero e varietà, all’interno di *enclave* monologiche, laddove la ricchezza degli scambi comunicativi – ossia la messa in comune dei significati che consenta l’emergere di significati comuni – è la condizione del cambiamento degli abiti sociali e del ri-adattamento a sempre cangianti costellazioni storico-esistenziali. Questo

1 L’espressione è adattata dal commento di P. Baldelli all’episodio di Cacciaguida nel canto XVII del *Paradiso* dantesco (cfr. Forti, 1984: 736) ed è qui adoperata in una duplice accezione: anzitutto quella di Baldelli stesso, ossia nel senso che nelle *echo chamber* ciò che si presenta come scambio comunicativo è in realtà un parlare fra sé e sé, visto che l’interlocutore ‘la pensa come me’; in secondo luogo, ‘drammatizzazione’ è intesa nell’accezione comune di una enfaticizzazione e, quindi, come polarizzazione.

processo – che Dewey definisce ‘crescita’, nel senso anche eulogistico del termine, e che è intrinsecamente educativo, anzi: è l’educazione stessa – è quanto viene attentato nel tipo di socialità messa in moto dal *web*.

Più in particolare viene minato l’atteggiamento sperimentale. Benché nella tradizione pragmatista questo sia anzitutto inteso sulla scorta del modello dell’indagine scientifica, non vi è nessun avvistamento scienziato. Anzi, per adoperare una felice intuizione di Mead (2008[1910-11]: 150), il vero antesignano del “metodo sperimentale” è Socrate. Per comprendere tale notazione, mette conto riprendere ancora una volta le analisi di Quattrociocchi e Vicini, che enfatizzano come negli utenti del *web* sia particolarmente viva,

[la] necessità di mantenere la propria coerenza personale, evitando di mettere in discussione quelle certezze su determinate visioni del mondo che, giuste o sbagliate, sono per ognuno di noi dei punti fermi. Per quanto si assuma l’essere umano come entità razionale, quindi, le nostre certezze sono tenute insieme da *una coerenza che spesso è più emotiva che logica*. Per cui, ogni volta che entriamo in contatto con una nuova informazione il processo di selezione non è strettamente vincolato alla sua reale utilità o fondatezza. Ogni informazione viene confrontata con quello che già pensiamo e, alla fine dei giochi, è più facile acquisire informazioni già coerenti con il nostro sistema di credenze invece di informazioni che le mettano completamente in discussione. Queste ultime vengono per lo più ignorate o, se per caso ci troviamo costretti al confronto, avranno un effetto di rinforzo di quello che già si credeva vero. (Quattrociocchi & Vicini, 2016: pos. 1045 ss. Corsivi aggiunti)

Si suggerisce di interpretare il riferimento a una “coerenza più emotiva che logica” sulla scorta dell’interpretazione che Gregory Vlastos ha dato del metodo socratico: “[Esso] è una ricerca di una verità morale attraverso un processo di domande-e-risposte sugli argomenti contrari, nel quale una tesi viene dibattuta solo se asserita come credenza propria di chi risponde e la si considera rifiutata solo se la negazione di essa è dedotta dalle sue credenze” (Vlastos, 1994: 4). In particolare, il metodo socratico opera nel seguente modo:

1) L’interlocutore asserisce una tesi *p* che Socrate considera falsa e prende di mira per confutarla. 2) Socrate si assicura l’accordo su ulteriori premesse, diciamo *q* e *r* [...]. L’accordo è *ad hoc*: Socrate argomenta a partire da {*q*, *r*}, non per giungere ad esse. 3) Socrate argomenta allora, e l’interlocutore concorda, che *q* e *r* implicano *non-p*. 4) Socrate asserisce allora che egli ha mostrato che *non-p* è vero e *p* è falso. (Ibid.: 11)

Socrate procede sulla base di un ‘assunto’ e di una persuasione: il primo è “una supposizione tremenda [...]: chiunque abbia una credenza morale falsa ha allo stesso tempo credenze morali vere che implicano la negazione

della credenza falsa” (Ibid.: 25); la seconda è che il proprio (= di Socrate) sistema di credenze è coerente e che, in anni di ricerca condotta per le strade di Atene, egli ha verificato che vi è un solo sistema di credenze coerente, sicché confida nel fatto che potrà giungere sempre a un accordo col suo interlocutore. Si osservi come la coerenza di Socrate è logica e dialogica, ossia, da una parte, il suo collante non è un mero investimento emozionale e, dall’altro, *proprio per questo*, deve sempre di continuo essere messa alla prova nel dialogo, perché solo se resiste alle smentite, dimostrerà il suo valore². Questo tipo di coerenza non incapsula nel monologismo ma consegna alla ricerca del dialogo e della sperimentazione per testare la ‘solidità’ delle proprie credenze. Per questo motivo, Socrate è un anticipatore del metodo sperimentale e, nel contempo, quali che fossero le convinzioni politiche (democratiche o no) del Socrate storico, il suo metodo è un architrave del progetto democratico e la pedagogia a esso legata un indispensabile ingrediente dell’educazione alla democrazia (cfr., p. es., il recente Nussbaum, 2010: cap. IV). Per contro, la coerenza delle *echo chamber* è emozionale, non vive della ricerca di possibili confutazioni con cui cimentarsi bensì della fusionalità di un *idem sentire* amplificato.

Come già accennato, non si tratta di indulgere in requisitorie indiscriminate contro la nequizia della Rete (che non farebbero altro che ripetere la polarizzazione che si denuncia), ma di individuarne alcuni pericoli accanto alle potenzialità. E questo è importante specialmente dal punto di vista pedagogico perché – salvo che non si accetti una posizione quale quella di Ferraris circa il ruolo rivelativo che la tecnica ha rispetto a un’imbecillità congenita – uno dei principali impegni educativi è proprio quello di elaborare strategie di coltivazione e promozione dell’intelligenza tenendo conto della evoluzione tecnologica del proprio tempo. E che la tecnologia non si limiti a portare a galla un’imbecillità già data, ma fornisce strumenti per innescare dinamiche di ‘disabilitazione’ degli abiti critici e a favorire il processo di polarizzazione (che si è sopra interpretato come l’antitesi della deweyana comunicazione democratica), può essere illustrato da un altro degli insegnamenti delle recenti elezioni presidenziali statunitensi. Ciò che ha contraddistinto la campagna di Trump è stato l’uso molto più massiccio, rispetto alla sua *competitor*, dei *social bots*, che sono dei *software* sviluppati appositamente per svolgere automaticamente dei compiti sulla rete, per esempio incrementando artificialmente il traffico sui *social media* o orientando i sondaggi *on-line*. Come notato da due ricercatori in un recen-

2 Per una più diffusa trattazione sia concesso rimandare a Cosentino & Oliverio (2011), dove si indica nel dispositivo della comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman e Ann Sharp – di nitida matrice deweyana – un approccio privilegiato per ri-situare la strategia educativa socratica all’interno dei contesti formativi moderni. È da notare che anche Nussbaum ha raccomandato il congegno lipmaniano come modello da seguire in vista di una pedagogia socratica per la tenuta delle democrazie nel XXI secolo. Non può essere questa la sede per entrare nel dettaglio di come possa operare la comunità di ricerca filosofica. Per un approfondimento oltre al menzionato volume, sia permesso di rinviare a Oliverio (2012b).

te articolo su “The Atlantic”, l’uso dei *social bots*, ‘generando’ automaticamente un numero elevatissimo di messaggi in favore di una determinata causa (e, molto più spesso, *contro* la tesi avversa), da un lato “consolida la polarizzazione dei cittadini” visto che la “[r]icerca ha rivelato la tendenza degli utilizzatori di *social media* a relazionarsi con persone come loro, [ciò che è definito] omofilia dagli scienziati sociali” (Guilbeault & Woolley, 2016); dall’altro, i “*bots* mettono a tacere le persone e i gruppi che potrebbero avere un interesse nella conversazione. Come rendono alcuni utilizzatori più popolari, rendono meno probabile che altri prendano la parola. La spirale del silenzio ha come risultato che vi sia meno discussione e diversità in politica” (*Ibidem*). Guilbeault e Woolley sono molto attenti a non cadere in forme di acritica denuncia della tecnologia, appellandosi a un importante precedente storico:

Mentre ci sono molte persone scombussolate dal sorgere dei *bots*, è importante ricordare che molte delle tecnologie oggi onnipresenti furono sfruttate a fini politici quando furono inventate per la prima volta. In Europa, la stampa a caratteri mobili fu immediatamente adoperata per alimentare la guerra di cultura fra Protestanti e Cattolici. [...] Molte generazioni dopo, quando la stampa divenne più diffusa e accessibile, fornì uno strumento per le minoranze e per le voci dissidenti che combattevano per la giustizia sociale, come i movimenti per il diritto di voto e i diritti civili. (*Ibidem*)

Attraverso l’esempio dei *bots* si vuole ribadire come – accanto alla coltivazione di attitudini all’indagine (cfr. *infra* § 2) e alla promozione di abiti di pensiero critico nell’accezione socratica su accennata, attraverso forme comunicazionali autenticamente dialogiche, ossia ospitali al confronto delle posizioni – l’educazione alla democrazia non possa prescindere dalle nuove sfide che le sono poste dal nuovo assetto tecnologico delle società occidentale e che uno dei compiti della creatività pedagogica dei prossimi anni sarà di operare a tre livelli (almeno): una alfabetizzazione tecnologica che consenta di conoscere il modo di funzionamento di certi congegni³; la costruzione di contro-ambienti in cui continuare, in un’ottica omeostatica à la Postman (1979), a coltivare quelle tecnologie (p. es. la scrittura e la *forma mentis* che essa promuove, favorendo l’affermarsi della “visione alfabetica” [Simone, 2000, 2012]) che hanno caratterizzato l’emergere del pensiero di secondo livello (Elkana, 1986), ossia critico, indagativo; e l’invenzione di nuovi ambienti tecnologici segnati da una “cultura della convergenza” (Jenkins, 2006) dei *media*, dove i ‘saperi’ tipici della scrittura

- 3 Questa è l’unica indicazione politico-pedagogica fornita da Guilbeault e Woolley: “Il potere propagandistico dei *bots* è rafforzato quando poche persone sanno che esistono. L’omofilia è particolarmente forte quando le persone credono che hanno i numeri dalla loro parte e i *bots* danno loro l’illusione di tale forza. Quante più persone sanno dei *bots*, tanto più è probabile che i cittadini cominceranno a denunciare e rimuovere i *bots* come anche a usarli per rendere più potenti le loro voci” (Guilbeault & Woolley, 2016).

e quelli delle nuove tecnologie diano origine a nuove combinazioni per coltivare abiti di pensiero riflessivo (cfr. Oliverio, 2015).

È cruciale enfatizzare la necessità che ci si muova attraverso tutte e tre queste dimensioni, nell'ambito della scuola (che è il contesto formativo su cui qui ci si focalizza), se si vuole ideare la democrazia come educazione per il XXI secolo. Se, infatti, ci si limitasse alla sola alfabetizzazione tecnologica, pur importante, si rischierebbe di prendere le tecnologie come qualcosa di 'neutro' e non come potenti fattori che concorrono al formarsi delle nostre strutture di pensiero; se si privilegiasse un approccio omeostatico, si finirebbe per condannare la scuola a essere semplicemente un'agenzia di conservazione culturale, derubandola di quella funzione di sconvolgimento che, come nota David Kennedy nel presente *symposium*, le appartiene intrinsecamente; se, infine, ci si concentrasse solo sull'invenzione di nuovi ambienti tecnologici convergenti, ci si rassegnerebbe alla perdita di alcune forme di sapere (Simone, 2000), che hanno bisogno di una specifica coltivazione nella forma di quello che tradizionalmente viene definito 'studio'⁴.

2. LA POST-VERITÀ E IL METODO DELL'INDAGINE

Vi è un ulteriore insegnamento delle elezioni americane che si vuole prendere in considerazione e che è strettamente legato alle considerazioni finora svolta sulla polarizzazione delle opinioni e sulla coerenza emotiva piuttosto che logica. Si prenderà l'abbrivio da una notizia recente: gli Oxford Dictionaries hanno scelto come parola dell'anno 2016 a livello internazionale il lessema 'post-truth' (post-verità). Il termine è stato selezionato non in quanto particolarmente nuovo, ma perché quest'anno ha conosciuto un picco di frequenza legato a eventi come la campagna per la Brexit e quella di Donald Trump, entrando a pieno titolo nel lessico comune.

- 4 “Non so se ci avete fatto caso, ma in tutto questo discorrere di scuola e di strumenti per la scuola una parola è totalmente assente: «studio». Gli studenti devono apprendere, gli insegnanti devono insegnare. Nessuno studia nella nuova scuola. Le prime due cose si possono misurare, la terza è più sfuggente. Che cosa vuol dire, infatti, «studiare» e come se ne valutano gli effetti? [...] La scomparsa dell'educazione come conquista di significati personali nel nuovo immaginario ha tuttavia un prezzo. Al suo posto è subentrata una triste e reiterata ingiunzione di adeguamento alle richieste di conformità avanzate dal mercato del lavoro e dal sistema delle imprese. La tecnologia si fa strada nell'istruzione con una forte pretesa alla docilità dei suoi utenti. Viene esplicitamente perseguita la disponibilità dei singoli a lasciarsi plasmare secondo le esigenze della loro mutevole e incerta impiegabilità. [...] Apprendere – e non studiare – in questo nuovo contesto significa accettare le ragioni di un brutale riduzionismo cognitivo per il quale conoscere cessa di essere l'elaborazione di una risposta personale a un problema di natura morale o intellettuale e si risolve in una prestazione efficace di abilità mentali” (Scotto di Luzio, 2015: pos. 537, 544, 556). Non si può in questa sede esplorare oltre i punti di convergenza e quelli di differenziazione rispetto alle tesi di Scotto di Luzio, che hanno il merito di mettere in discussione, in maniera documentata, molti luoghi comuni del contemporaneo dibattito su scuola e nuove tecnologie.

Con ‘post-verità’ ci si riferisce alle “circostanze in cui i fatti oggettivi sono meno influenti, nella formazione della pubblica opinione, del richiamo alle emozioni e alle convinzioni personali”. Prima di analizzare, in una chiave deweyana, sia la definizione di post-verità sia le sue implicazioni in termini di riflessione sulla democrazia come educazione, conviene precisare perché una nozione in corso da quasi 25 anni abbia trovato consacrazione nel 2016 e perché questo sia stato letto il sintomo di uno stato di malessere della democrazia nelle nostre società. In un articolo apparso su *The Economist* si definiva Trump

l’esponente principale della politica della ‘post-verità’ – che fa affidamento su asserzioni ‘sentite come vere’ ma che non hanno riscontro nei fatti. [...] Il termine [post-verità] coglie il cuore di quale sia la novità: che la verità non è falsificata o contestata ma è semplicemente di secondaria importanza. Un tempo lo scopo della menzogna politica era di creare una visione falsa del mondo. Le bugie di uomini come Trump non operano così. Non intendono convincere le *elite*, nelle quali gli elettori non hanno fiducia e che non amano, ma di rinforzare i pregiudizi. I sentimenti, non i fatti, sono ciò che conta in questo tipo di modo di fare campagna elettorale. L’incredulità degli avversari consolida la mentalità del noi-contro-loro da cui traggono profitto i candidati *outsider*. (Economist, 2016)

È evidente come l’affermarsi della post-verità sia profondamente intrecciato con la summenzionata dinamica della polarizzazione della comunicazione, che svuota la possibilità stessa di una costruzione congiunta di significati e, quindi, di una comunità impegnata in sforzi di indagine per risolvere in comune i problemi condivisi.

Vi è stato chi (Heer, 2015) ha preferito descrivere tale atteggiamento disinvolto di personaggi politici come Donald Trump nei termini della categoria di *bullshit* (= bufala, panzana)⁵ studiata dal filosofo americano Harry Frankfurt, il quale ne rintraccia l’essenza nella “mancanza di legame con un interesse per la verità – [...] un’indifferenza rispetto a come le cose stanno realmente” (Frankfurt, 2005: 33). La differenza tra la menzogna e il *bullshit* è che “[i]l parabolone [*bullshitter*] non rifiuta l’autorità della verità, come fa il bugiardo, né le si oppone. Semplicemente non vi bada proprio. Per questo motivo il dir panzane [*bullshit*] è un nemico più grande della verità di quanto lo siano le bugie” (Ibid.: 61). Mentre il bugiardo vuol farci credere che sia vero qualcosa che lui sa essere falso, il parabolone si disinteressa completamente alla questione del “valore di verità dei suoi enunciati [...] la sua intenzione non è né di riportare la verità né di

5 La traduzione corretta del termine inglese sarebbe ‘stronzata’ (cfr. l’edizione italiana del volume edita da Rizzoli) ma nel presente contributo o si lascerà l’originale inglese o si adopererà un ingentilito ‘panzana’. Nello stesso spirito, si tradurrà *bullshitter* (colui che dice *bullshit*) con ‘parabolone’.

nasconderla” (Ibid.: 55). In questo modo mina il fondamento stesso delle interazioni comunicative e ogni progetto di conoscenza.

The Economist (2016) sembra fiducioso che tale problema sia più allarmante per il contributo che esso può fornire al rafforzamento dei governi autoritari in giro per il mondo, mentre le democrazie sarebbero tendenzialmente più attrezzate a reggerne l'urto, in virtù sia delle loro istituzioni legali sia “dei corpi indipendenti creati per informare le politiche – specialmente quelli che attingono alla scienza”. Se la scaturigine di questa fiducia è in parte comprensibile, ci si deve chiedere se essa non si muova a un livello di concezione solo formale della democrazia (col riferimento alle istituzioni legali) e di un'imperfetta comprensione del nesso fra conoscenza scientifica e politica, che rischia di essere inteso più nell'ottica di Walter Lippmann (2007[1922]) come lavoro di rischiaramento specialistico delle questioni, operato da un *team* di esperti, separati dalla cittadinanza, che come diffusione di abiti di pensiero critico-sperimentale, i quali consentano a tutti i cittadini di partecipare alla comunicazione sociale in modo intelligente (per un approfondimento del dibattito Lippmann-Dewey, cfr. Oliverio, 2014).

L'antidoto al diffondersi del *bullshit* non può essere, quindi, la sola strategia del *fact-checking* (per quanto certamente importante), ma un impegno educativo complessivo della società, affinché i suoi cittadini si pongano il ‘problema della verità’ (nell'accezione deweyana che si dirà). Nella sua disamina sulla prevalenza del *bullshit* nelle moderne società, Frankfurt ne identifica due cause principali: anzitutto, il fatto che si sia spesso indotti a parlare di argomenti di cui non si abbia vera conoscenza. Questo versante della questione sarebbe strettamente collegato alla tensione democratica, in quanto vige “la diffusa convinzione che sia responsabilità di un cittadino [...] avere opinioni su ogni cosa, o almeno su ogni cosa riguardi il modo di condurre gli affari del proprio paese” (Frankfurt, 2005: 64). Tale argomentazione riecheggia la polemica di Lippmann (2007[1927]) contro la finzione del cittadino onnicompetente. Ma, come Dewey fu pronto a riconoscere, il tema non è quello di una diffusione delle conoscenze a tutti i *singoli* cittadini, secondo i pregiudizi di una psicologia atomisticamente individualistica, per la quale la conoscenza è il possesso di una mente separata, ma, piuttosto, il consolidamento sociale del metodo dell'intelligenza. In *Liberalism and Social Action* (1935), un testo squisitamente di teoria politica, che appartiene a quella che potremmo chiamare la quadrilogia deweyana di filosofia politica⁶, Dewey nota che

[L]e accuse che sono rivolte all'intelligenza degli individui sono in realtà accuse a un ordine sociale che non permette all'uomo medio di avere accesso al copioso deposito di ricchezza accumulata dall'umanità in termini di conoscenze, idee e scopi. Non esiste al momento un tipo di organizzazione

6 Gli altri tre testi sono *The Public and Its Problems* (1927), *Individualism, Old and New* (1930) e *Freedom and Culture* (1939).

sociale che permetta all'uomo medio di condividere l'intelligenza sociale potenzialmente disponibile. Ancor meno c'è un ordine sociale che abbia come uno dei suoi scopi principali quello di stabilire le condizioni che spingano la massa degli individui a far proprio e usare ciò che è a disposizione. [...] È inutile parlare del fallimento della democrazia finché non si sia colta la fonte del suo fallimento e finché non si prendano misure per produrre quel tipo di organizzazione sociale che incoraggerà l'estensione socializzata dell'intelligenza. (Dewey, 1935: 38-39)⁷

Ed è questa la dimensione che è più messa a repentaglio dal secondo fattore di diffusione del *bullshit* indicato da Frankfurt, ossia il diffondersi di

varie forme di scetticismo, le quali negano che possiamo avere alcun accesso affidabile a una realtà oggettiva e perciò rifiutano la possibilità di conoscere le cose come sono. Queste dottrine antirealiste minano la fiducia nel valore di sforzi disinteressati per determinare ciò che è vero e ciò che è falso e persino l'intelligibilità della nozione di indagine oggettiva. Una risposta alla perdita di fiducia è stata il ritiro dalla disciplina richiesta dalla dedizione all'ideale della *correttezza* verso un tipo ben diverso di disciplina, imposta dal perseguimento dell'ideale alternativo di *sincerità*. [...] è come se [l'individuo] decidesse che, dato che non c'è alcun senso nel tentativo di essere veritieri rispetto ai fatti, debba provare invece a essere veritiero rispetto a se stesso. (Frankfurt, 2005: 64)

Nel vocabolario di Isaiah Berlin (1990, 1996, 2001) tale passaggio da verità dei fatti a sincerità sarebbe da leggere nei termini di una rivoluzione romantica che viene a soppiantare il 'modello platonico' di relazione rispetto alla realtà (e alla possibilità della sua conoscenza). Dewey sarebbe cauto rispetto a questa forma di dicotomia, ma riconoscerebbe i pericoli, in primo luogo, di un'ideale della sincerità che in ultima istanza è radicato in una psicologia individualistica e, in secondo luogo, di certe derive 'anti-realiste', alimentate anche da pensatori che pur a lui si richiamano. E ribadirebbe invece la necessità di un'educazione diffusa al metodo dell'indagine (Striano, 2016) non perché esso ci restituisca un'immagine delle 'cose come sono', ma perché ci attrezza contro la credulità rispetto alle sirene della propaganda. Sarebbe altresì incline ad accettare l'importanza di fare della "nozione di indagine oggettiva" un frangiflutti contro l'ondata del *bullshit* e della post-verità, purché tale nozione non venga intesa nel modo tipico della epistemologia moderna. Si intende precisare tale costellazione tematica prendendo spunto ancora da *Liberalism and Social Action*, in cui il pensatore americano – a conferma della sua concezione della democrazia *come* educazione – ribadisce che

7 È appena il caso di notare come una tale posizione si configuri anche come risposta ad alcune delle considerazioni di Ferraris esposte nel § 1.

il primo oggetto di un rinascente liberalismo è l'educazione, [col che] intendo che il suo compito è di aiutare a produrre abiti mentali e caratteriali, modelli intellettuali e morali [...] È la scissione fra [gli eventi] accaduti sul piano esteriore e i modi di desiderare, pensare e di mettere in pratica emozioni e propositi che è la causa fondamentale dell'attuale confusione sul piano intellettuale [*mind*] e della paralisi su quello dell'azione. (Dewey, 1935: 44)

Particolarmente interessante è il fatto che, nella stessa opera, definisca questo cambiamento di abiti mentali nei termini di un passaggio dal metodo della discussione a quello dell'indagine. Conviene citare per esteso la pagina, straordinaria per radicalità di pensiero, in cui Dewey descrive la differenza fra i due metodi:

C'è stato un tempo in cui si pensava che la discussione, la comparazione delle idee correnti, in modo da purificarle e chiarificarle, fosse sufficiente per scoprire la struttura e le leggi della natura fisica. In quest'ultimo campo il metodo è stato soppiantato da quello dell'osservazione sperimentale guidata da vaste ipotesi di lavoro e dall'uso di tutte le risorse messe a disposizione dalla matematica. Ma dipendiamo ancora dal metodo della discussione in politica, con appena un accidentale controllo scientifico. Il nostro sistema di suffragio popolare, immensamente prezioso a paragone con quanto l'ha preceduto, esibisce però l'idea che l'intelligenza sia un possesso individualistico, al massimo allargato in virtù della discussione pubblica. [...] Il metodo non ha nulla in comune con la procedura dell'indagine organizzata cooperativa, che ha dato i trionfi alla scienza nel campo della natura fisica. L'intelligenza in politica, quando la si identifica con la discussione, significa fare affidamento su simboli. L'invenzione del linguaggio è probabilmente la singola più importante invenzione dell'umanità. Lo sviluppo di forme politiche, che promuovono l'uso di simboli al posto del potere arbitrario, è stata un'altra grande invenzione. Le istituzioni parlamentari del secolo XIX, le costituzioni scritte e il suffragio come mezzo di governo pubblico sono un tributo al potere dei simboli. Ma i simboli sono significativi solo in connessione con le realtà che vi stanno dietro. Nessun osservatore intelligente, penso, può negare che essi sono spesso adoperati, nella politica dei partiti, come un sostituto delle realtà, invece che come mezzo per entrare in contatto con esse. *L'alfabetizzazione di massa* [popular literacy], *in connessione con il telegrafo, con le tariffe postali economiche e la stampa, ha enormemente moltiplicato il numero di coloro che sono influenzati. Ciò che chiamiamo educazione* [=l'istruzione formale] *ha fatto molto per generare abiti che collocano i simboli al posto delle realtà.* Le forme di governo popolare rendono necessario l'uso elaborato di parole per influenzare l'azione politica. *La "propaganda" è la conseguenza inevitabile della combinazione di queste influenze e si estende a ogni area della vita. Le parole non solo prendono il posto delle realtà, ma sono esse stesse viziate.* (Ibid.: 50-51. Corsivi aggiunti)

Questa pagina fu scritta all'epoca dell'infuriare dei totalitarismi e dello sfruttamento massiccio dei nuovi *media* dell'epoca (ad esempio la radio e il cinema) a fini di propaganda ma, con minimi cambiamenti, potrebbe essere adattata alla nostra costellazione storica-esistenziale, dominata da altri *media* e da una diversa declinazione della propaganda (con lo slittamento dall'adulterazione della verità alla produzione di *bullshit* in regime di post-verità).

L'ipotesi che Dewey sviluppa è che la mera alfabetizzazione di massa non solo possa essere inefficace ma addirittura fornire un esercito di cittadini potenzialmente influenzabili. Per aggiornare ai nostri tempi il suo monito, si potrebbe dire che – per quanto spesso si imputi all'analfabetismo funzionale molta parte dei guasti della *misinformation*⁸ – in realtà è l'alfabetizzazione stessa, nelle forme in cui è condotta, che si rivela inadeguata alla democrazia. Se ci si limita a ispirarsi al metodo della discussione e a un'educazione fondata sulla sola manipolazione di simboli, ossia libresca e verbalistica, potremmo non attrezzare i cittadini con abiti critici di pensiero, bensì fornire loro le competenze per partecipare all'espressione 'emotiva' delle loro idee in *echo chamber*. È ovvio che Dewey non sta invocando una dismissione dell'educazione ai e attraverso i simboli (il linguaggio è pur sempre la più grande delle invenzioni umane), ma sta segnalando un pericolo che si manifesta nelle società contemporanee con i loro potenti *media* di comunicazione. Per dirla con in modo un po' spiccio, ma non lontano dalle posizioni di Dewey: il metodo della discussione, nella misura in cui è l'architrave delle pratiche pedagogiche, non solo non è un antidoto efficace contro la marea montante della post-verità, ma potrebbe finanche funzionare come fattore di potenziamento dei *bullshitter*. Ciò di cui ha bisogno la democrazia è, invece, la coltivazione del metodo dell'indagine. Il che non implica solamente – come spesso si fraintende Dewey – che la scienza debba acquisire una maggiore centralità nel curriculum. Più radicalmente, significa che tutte le discipline e tutti i saperi (anche quelli, tradizionalmente, più vocati al metodo della discussione) debbano essere accostati attraverso quegli abiti di pensiero e quegli atteggiamenti epistemici che trovano nella scienza moderna un'espressione particolarmente emblematica. In questo senso, anche l'alfabetizzazione alle nuove tecnologie, che spesso si invoca, rischia di essere un rimedio peggiore del male, se non è introdotta nei contesti educativi attraverso percorsi di indagine. Ed è per questo motivo che, quando ci si è riferiti sopra all'esempio socratico come modello da opporre alla coerenza emotiva delle *echo chamber*, lo si è presentato non come il campione di un metodo della discussione razionale ma – pragmatisticamente – come un proto-paradigma di metodo sperimentale⁹.

8 Cfr. p.es. Quattrococchi & Vicini, 2016: pos. 637 ss.

9 È all'interno di questo orizzonte che si è argomentato altrove che anche un approccio come quello della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman beneficia della radice 'scientifica' della nozione deweyana di indagine (cfr. Oliverio, 2012b: cap. II).

È qui che risiede la permanente ‘verità’ del progetto di una scuola ‘laboratorio’ (e, più specificamente, laboratorio politico-culturale), in quanto opposta a una scuola come semplice ‘foro’ dello scambio di idee e manipolazione di simboli. Questi due modelli di scuola corrispondono a due stadi del pensiero logico, quali Dewey (1900) li ricostruisce in una prospettiva (anche) storica: già in questo saggio della prima fase della sua produzione, il pensatore americano distingueva uno stadio del pensiero logico plasmato sull’idea di discussione, sorta all’interno del razionalismo greco, a partire dai sofisti; e uno stadio del pensiero logico come indagine, il cui prototipo è la ricerca scientifica¹⁰. Una delle prospettive cui si può accostare la riflessione deweyana sulla scuola è proprio l’idea che essa sia ancora ipotecata da una nozione superata di conoscenza, che la rende discronica rispetto alle evoluzioni occorse nella società, una volta che scienza e tecnica sono intervenute come agenzie prime di cambiamento. La questione della democrazia come educazione è, quindi, intimamente connessa a quella dell’educazione come democrazia, intendendo questa come “una espressione cruciale della vita moderna, [...] non tanto un’aggiunta alle tendenze scientifiche e industriali quanto [...] la percezione del loro significato sociale e spirituale” (Dewey, 1908: 39). Il futuro dell’educazione alla democrazia è perciò legato alla consapevolezza che non si tratta solo di sfruttare o di assoggettarsi (due modalità che, per quanto antitetiche, possono essere complici) alle tendenze dettate dalla scienza e dalla tecnologia, ma di rinvenirne il valore sociale e umano, coltivandolo all’interno di progetti educativi che resistano tanto alle sirene di un ritorno al passato quanto alla capitolazione a modelli di una modernità incompiuta, perché dispiegantesi sul solo piano materiale.

BIBLIOGRAFIA

- Berlin, I. (1990), *The Crooked Timber of Humanity*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Id. (1996), *The Sense of Reality. Studies in Ideas and their History*, Australia-New Zealand-South Africa-UK: PIMLICO.
- Id. (2001), *Against the Current. Essays in the History of Ideas*, Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Biesta, G.J.J. (2006), “‘Of all affairs, communication is the most wonderful’: The Communicative Turn in Dewey’s *Democracy and Education*”, in D. Hansen (ed.), *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey’s Democracy and Education*, Albany: State University of New York Press, pp. 23-37.

10 È opportuno precisare che in questo saggio la figura di Socrate è considerata rappresentativa del terzo stadio (quello della discussione), piuttosto che anticipatrice del quarto (quello dell’indagine scientifica), come argomentato qui, invece, sulla scorta di Mead e Vlastos.

- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1900), “Some Stages of Logical Thought”, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 1, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976, pp. 151-174.
- Id., (1908), “Intelligence and Morals”, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 4, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1977, pp. 31-49.
- Id. (1911), “The Problem of Truth”, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 6, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1978, pp. 12-68.
- Id. (1916), *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 9, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1980.
- Id. (1925), *Experience and Nature*, in *The Later Works of John Dewey, 1825-1953*, vol. 1, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1981.
- Id. (1927), *The Public and Its Problems*, in *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 2, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985, pp. 235-372.
- Id. (1929), *The Quest for Certainty*, in *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 4, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984.
- Id. (1931), “Context and Thought”, in *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 6, edited by J. A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985.
- Id. (1935), *Liberalism and Social Action*, in *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 11, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985, pp. 1-65.
- Id. (2012), *Unmodern and Modern Philosophy*, edited by Ph. Deen, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Eco, E. (1987[1964]), *Apocalittici e integrati*, Milano: Bompiani.
- Economist (2016), “Art of the Lie”, in *The Economist*, 10 settembre 2016, reperibile su <http://www.economist.com/news/leaders/21706525-politicians-have-always-lied-does-it-matter-if-they-leave-truth-behind-entirely-art>, consultato il 30 novembre 2016.
- Elkana, Y. (1986), “The Emergence of Second-order Thinking in Classical Greece”, in S.N. Eisenstadt (ed.), *The Origins and Diversity of Axial Age Civilizations*, Albany: SUNY Press, pp. 40-64.
- Ferraris, M. (2016), *L'imbecillità è una cosa seria*, Bologna: il Mulino. Kindle edition.
- Forti, F. (1984), “Cacciaguida”, in *Enciclopedia dantesca*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, pp. 733-739.
- Frankfurt, H.G. (2005), *On Bullshit*, Princeton and Oxford: Princeton University Press. Kindle edition.

- Guilbeault, D., & Woolley, S. (2016), “How Twitter Bots Are Shaping the Election”, in *The Atlantic*, reperibile su <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2016/11/election-bots/506072/>, consultato il 30 novembre 2016.
- Heer, J. (2015), “Donald Trump Is not A Liar”, in *The New Republic*, 1 dicembre 2015, reperibile su <https://newrepublic.com/article/124803/donald-trump-not-liar>, consultato il 30 novembre.
- Hickman, L.A. (1990), *John Dewey's Pragmatic Technology*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York: New York University Press.
- Lippmann, W. (2007[1922]), *Public Opinion*, Sioux Falls (SD): NuVisions Publications LLC.
- Id. (2007[1927]), *The Phantom Public*, New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction Publishers.
- Madelrieux, S. (2016), *La philosophie de John Dewey*, Paris: Vrin.
- Mead, G.H. (2008), *The Philosophy of Education*, edited by G.J.J. Biesta & D. Tröhler, Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Mirenzi, N. (2016), “Maurizio Ferraris all’Huffpost. ‘L’elezione di Donald Trump grande pagina nella storia dell’imbecillità’”, in *Huffington Post*, 13 novembre 2016, reperibile su http://www.huffingtonpost.it/2016/11/13/maurizio-ferraris-intervi_n_12939414.html, consultato il 30 novembre 2016.
- Nussbaum, M.C. (2010), *Not for Profit. Why Democracies Need the Humanities*, Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Oliverio, S. (2012a), “‘The Most Beautiful Harmony’ and Education as a Moral Equivalent of War: A Deweyan-Heraclitean Perspective”, *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. I, n. 1, pp. 113-132.
- Id. (2012b), *Prospettive sulla “buona educazione” per un moderno a-venire*, Napoli: Liguori.
- Id. (2014), “L’eclisse del pubblico e l’esigenza di una ripresa-guarigione della democrazia. La Grande Comunità come compito educativo”, *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. III, n. 2, pp. 127-146.
- Id., (2015), “The Need for ‘Connectedness in Growth.’ *Experience and Education and the New Technological Culture*”, *Education & Culture*, vol. 31, n. 2, pp. 55-68.
- Postman, N. (1979), *Teaching as a Conserving Activity*, New York: Dell.
- Quattrociochi, W., & Vicini, A. (2016), *Misinformation. Guida alla società dell’informazione e della credulità*, Milano: FrancoAngeli. Kindle edition.
- Scotto di Luzio, A. (2015), *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Bologna: il Mulino. Kindle edition.
- Shook, J. (2014), *Dewey's Social Philosophy. Democracy as Education*, New York: Palgrave Macmillan US.
- Simone, R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano: Garzanti.
- Spadafora, G. (2015), *L’educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma: Anicia.

Striano, M. (2016), *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di Dewey*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Vlastos, G. (1994), *Socratic Studies*, New York: Cambridge University Press.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)*