

Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 1 – 2020



Scuola
Adleriana di
Psicoterapia del
CRIFU



Direzione Scientifica: Enrico Bocciolesi (Università UNED – Spagna / Direttore IELIT – International Educational Literacy Institute), Silvio Bolognini (Università eCampus / Direttore CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi), Daniela Bosetto (Università eCampus / Direttrice Centro di Ricerca in Psicologia Applicata eCampus / Direttrice Scuola di Specializzazione in Psicoterapia del CRIFU)

Comitato Scientifico: Alessandro Bolognini (Università eCampus), Massimiliano Bonavoglia (Università eCampus), Henry Chero-Valdivieso (Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, Perú), Claudio De Luca (Università della Basilicata), Antonio de Lucia (Università degli Studi della Campania “Luigi Vanvitelli”), María Concepción Domínguez Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Adria Velia González Beltrones (Universidad de Sonora, México), Maria Cristina Guzmán Juárez (UOC – España), Barbara A. Juárez Reynoso (Universidad de Guadalajara – Mexico), Marco Marinacci (Università eCampus), Thomas P. Mackey (State University of New York Empire State College, USA), Eloy Martos Nuñez (Universidad de Extremadura, RIUL, España), Eufrasio Pérez Navío (Universidad de Jaén – España), Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Roberto Montanari (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli), Maria Verónica Nava Avilés (Escuela Normal Superior de México), Aldo Ocampo González (CELEI, Chile), Silvia Ester Orrú (Universidad de Brasilia, Brasil), Patricia Rosas Chávez (Universidad de Guadalajara, México), Giacinto Rosso (Accademia di Brera – Milano), Elias Said Hung (UNIR – España), Giuseppe Sartori (Università di Padova), Marina Simeone (Università eCampus), Martha Vergara Fregoso (CUCSH-Universidad de Guadalajara, México)

Comitato Tecnico-editoriale: Attilio Cristiano Vaccaro Belluscio, Roberta Simeone, Luca Siniscalco

Segreteria di redazione: Anna Cattaneo

Per l’invio dei contributi originali, non inviati ad altre riviste (il testo, corredato di un *abstract* in inglese e nella lingua di stesura del saggio, ciascuno di non più di 500 caratteri, spazi inclusi, e di 5 *key words*, deve essere privo di indicazioni relative all’autore; in un *file* a parte va spedita un documento con nome/cognome, titolo, istituzione di appartenenza, email; vanno seguite le norme redazionali disponibili online al seguente *link*: <https://www.educationandlearningstyles.it/normativa-editing>), inviare una mail a: in.educationlearning@libero.it

I contributi destinati alla pubblicazione nelle sezioni “Autori e Idee” e “Tendenze e dibattiti” vengono preventivamente sottoposti a procedura di *double-blinded peer review* (revisione a “doppio cieco”). Il Comitato tecnico-editoriale e scientifico si avvale di esperti esterni nel processo di revisione tra pari. La Direzione editoriale può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l’articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

Il Codice Etico di *Education & Learning Styles* è consultabile al seguente *link*:
<https://www.educationandlearningstyles.it/codice-etico>

Proprietà: CRIFU – Centro Ricerche e Formazione UNITRE
Via Ariberto 11 – 20123 Milano (MI)
www.unitremilano.education.it

Editore: Armando Editore
Via Leon Pancaldo 26 – 00147 Roma
www.armandoeditore.it

Sito della rivista: www.educationandlearningstyles.it
unitremilano.education/course/view.php?id=11

Direttore responsabile: Silvio Bolognini

ISSN:

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	4
AUTORI E IDEE	6
Stili di vita degli studenti di scuola secondaria di primo grado: riflessioni in margine ad una ricerca di <i>Daniela Bosetto</i>	8
Educacion y estilos de aprendizaje di <i>Enrico Bocciolesi</i>	30
<i>Paideia</i> . Il sistema educativo dell'uomo greco di <i>Marina Simeone</i>	37
Il Dirigente Scolastico come mediatore e gestore della complessità di <i>Federica Lautizi</i>	50
Filosofia del presente: l'esperienza di un laboratorio filosofico su Fake news e Post-verità di <i>Lucia Ziglioli</i>	70
TENDENZE E DIBATTITI	90
La pedagogia integrale di Guido de Giorgio di <i>Luca Siniscalco</i>	92
La comunicazione all'interno del lavoro di gruppo come opportunità di crescita personale e umana e la necessità di sviluppo di un'intelligenza filo-periferica di <i>Chiara Sparacio</i>	103
Educazione inclusiva. Profili sociologici nelle attività di sostegno e inclusione nell'ambito scolastico e educativo di <i>Michele Marzulli</i>	118

Presentazione

Con il presente fascicolo nasce *Education & Learning Styles. Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica*.

Scopo primario della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* intende adottare una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere. Al contempo verranno considerati tanto i fondamenti storici e teoretici delle questioni considerate, quanto i nuclei concettuali e metodologici fondamentali, toccando il dibattito attuale e vagliando le nuove prospettive di ricerca, nonché rapportandosi alle attività culturali – pubblicazioni, convegni e seminari – che possono dialogare con il progetto

I numeri della rivista trimestrale si presenteranno caratterizzati da una struttura bipartita: la sezione “Autori e Idee” raccoglie i saggi più corposi, contraddistinti da un impianto critico rigorosamente scientifico e dedicati all'approfondimento di autori e/o percorsi tematici che permettano di gettare nuova luce sulla macrotematica di volta in volta affrontata; la sezione “Tendenze e dibattiti” include contributi che, mantenendo la medesima configurazione accademica, affrontano questioni più specifiche, spesso tramite “sconfinamenti” interdisciplinari, sempre toccando questioni di estrema rilevanza e centralità nel dibattito culturale contemporaneo.

L'intenzione è, in ultima istanza, quella di gettare uno sguardo originale sul mondo dell'apprendimento, mostrando come l'impellenza di talune questioni di stretta attualità – dall'*e-learning* come strumento didattico ai nuovi linguaggi di comunicazione in genere, dal dibattito sulla riforma del sistema scolastico all'educazione permanente, dalla conoscenza di metodologie pedagogiche e psicologiche alle problematiche di sviluppo organizzativo e manageriale di ambito scolastico – possano trovare interpretazione esaustiva ed elaborazione programmatica efficace soltanto nel dialogo con il sapere umanistico nella sua totalità, sulla base di una antropologia olistica e integrale, oltre il mero soluzionismo tecnologico.

Filosofia del presente: l'esperienza di un laboratorio filosofico su *Fake news* e Post-verità di *Lucia Ziglioli**

ABSTRACT (ITA)

Il saggio presenta l'esperienza d'insegnamento di un laboratorio filosofico per studenti e adulti sulla Post-verità. La questione se stiamo vivendo in un'era della Post-verità, in virtù di fenomeni quali la disinformazione e le *fake news*, è servita come punto di partenza per una più ampia indagine e una migliore comprensione della nostra nozione di 'verità' e delle sue numerose implicazioni (epistemologiche, metafisiche, ma anche etiche e politiche). Lo scopo pedagogico di questa proposta d'insegnamento, da intendersi nel contesto di una iniziativa di 'filosofia pubblica', consiste nel permettere ai cittadini del presente e del futuro di meglio comprendere le complesse dinamiche del nostro tempo attraverso alcune pratiche filosofiche. Procederemo quindi discutendo le metodologie e i materiali impiegati per raggiungere questi scopi.

Parole chiavi: post-verità, fake news, pedagogia filosofica, insegnamento, pratiche filosofiche

Philosophy of the present: the experience of a philosophical laboratory on Fake news and Post-truth by *Lucia Ziglioli*

ABSTRACT (ENG)

The essay presents the teaching experience derived from a philosophical laboratory for students and adults on Post-Truth. The issue concerning whether we are living in a post-truth era, because of phenomena like disinformation, fake-news and call to opinion, has served as a starting point for a broader inquiry and a better understanding of our notion of 'truth' and its many implications (epistemological, metaphysical, but also ethical and political). The pedagogical aim of this teaching proposal, to be understood in the context of a 'public philosophy' initiative, is to allow the citizens of today and tomorrow to reach a better understanding of some complex current dynamics, by introducing them to some philosophical practices. We will proceed by discussing the methodologies and materials employed to achieve these purposes.

Keywords: Post-truth, Fake news, pedagogical philosophy, teaching, philosophical practices

* PhD – Università Clermont Auvergne

Presentiamo qui un’esperienza di didattica della filosofia che, a partire dal 2017, è stata condotta a più riprese, in diverse sedi e modalità: il laboratorio filosofico *Fake news e Post-verità: La sfida odierna alla nozione di verità*. L’esperienza, che si è rivolta a giovani e adulti, in librerie e nelle scuole, è parte di una più ampia serie di iniziative di *filosofia pubblica* e credo meriti di venir ora discussa nei suoi contenuti e nelle sue ricadute formative.

Obiettivi formativi e metodologie impiegate

Che cosa sia la filosofia “pubblica” e in cosa si distingua da una filosofia “esoterica”, per soli addetti ai lavori, è questione dibattuta, che non trova concordi i professionisti della filosofia. Dietro a queste pratiche vi sono determinati presupposti meta-filosofici riguardanti cosa sia (o debba essere) la filosofia e quale sia la sua funzione pubblica, ma anche presupposti etico-politici rispetto ad una precisa concezione di *buon* cittadino, che la pratica del fare filosofia può contribuire a formare.¹ Semplificando, possiamo dire che sono iniziative rivolte alle scuole di ogni ordine e grado e alla società in generale, allo scopo di portare la filosofia (nei suoi esiti scientifici e nelle sue strategie operative) a chi, altrimenti, difficilmente la incontrerebbe e ne farebbe esperienza.

In generale, l’obiettivo formativo che ci si propone è quello di introdurre il pubblico, giovane o adulto che sia, alla pratica del fare filosofia, ad un lavoro di ricerca volto alla comprensione razionale di un certo problema. Come per tutti i saperi, anche quello filosofico è caratterizzato da alcune strategie operative – la problematizzazione di un dato, l’analisi critica di una tesi valutabile nei suoi presupposti impliciti e nelle sue implicazioni, l’ascolto attivo dell’altro e il confronto attraverso un’argomentazione corretta e ragionata, ecc.; fare filosofia è, pertanto, anche un modo per esercitare queste e altre competenze cognitive ed etiche. Ma oltre a tale generale finalità formativa, che muove tutte le iniziative di filosofia pubblica, il laboratorio qui presentato persegue alcuni obiettivi didattici specifici riguardanti il tema in esame.

Anzitutto, perché proporre un laboratorio sulla post-verità? Perché, in un’epoca in cui il fenomeno delle *fake news* irrompe sempre più nelle dinamiche dell’informazione scardinandone i meccanismi, e gli addetti stampa dell’amministrazione Trump invocano la licenza di parlare di “fatti alternativi”, la questione della verità si impone ineludibilmente all’attenzione di tutti. Oggi ci

¹ Per una prima riflessione critica su cosa sia la filosofia pubblica (*public philosophy*) rinvio al numero speciale della rivista *Essays in Philosophy* interamente dedicato al tema e, in particolare, a Weinstein, 2014. Sul ruolo che un certo tipo di didattica della filosofia può svolgere per la promozione di una cittadinanza attiva e consapevole, qui in particolare rispetto all’esercizio di competenze argomentative, cfr. anche Ziglioli, 2019

si interroga non più solo o tanto sulla possibilità di distinguere tra vero e falso, tra universale e relativo, tra fatto e opinione, ma sul valore stesso di queste distinzioni. In un momento storico in cui ognuno sembra scegliersi la propria verità nel mercato delle bolle epistemiche, riteniamo che il lavoro filosofico sia più che mai prezioso per comprendere i diversi elementi in gioco quando si parla di ‘verità’ e del suo eventuale superamento.

Fra gli obiettivi formativi specifici di questa proposta didattica vi sono i seguenti:

- Chiarire le principali dinamiche e i meccanismi di alcuni fenomeni odierni che sembrano minacciare il valore tradizionalmente riconosciuto alla nozione di verità;
- Ragionare sui principali paradigmi di verità e sulle loro diverse implicazioni (metafisiche, epistemiche, etico-politiche);
- Familiarizzare con alcuni strumenti concettuali utili a dipanare la questione epistemica, come le distinzioni tra credenza, credenza *giustificata* e credenza *vera*;
- Formare una maggior consapevolezza sul significato di certe categorie filosofiche (scetticismo, relativismo, pluralismo, ecc.), spesso abusate nel linguaggio comune, per consentire al cittadino un’adeguata comprensione del dibattito e delle possibili implicazioni di alcune tesi.

Le metodologie impiegate dipendono ovviamente dagli obiettivi formativi che ci si è posti. Un’iniziativa di filosofia pubblica che ha come scopo principale introdurre il pubblico alla pratica del filosofare non può non avere un carattere *laboratoriale*, anziché seminariale; il coinvolgimento dei partecipanti nel processo di ricerca e costruzione del sapere è parte costitutiva dell’attività. Il filosofo si propone, non solo, di comunicare in modo chiaro e accessibile i risultati della ricerca filosofica su un certo tema in esame, ma attraverso domande, problemi o esercizi filosofici cerca di promuovere anche la partecipazione attiva del pubblico nell’esame della questione, affinché, sotto la sua guida, possa fare esercizio di alcune pratiche del pensiero.

Assume particolare importanza la dimensione collettiva di questo operare razionale: la discussione guidata è un momento centrale dell’intera attività. Per sollecitarla, il filosofo si può avvalere di diversi strumenti: può descrivere una situazione (reale o immaginaria), mostrare video, leggere un testo (che sia tratto da un classico della filosofia o da un articolo di giornale), ma può anche “provocare” una riflessione servendosi di opere d’arte, di dilemmi morali o esperimenti mentali. Qualsiasi “testo”, insomma, può fungere da *pretesto* per l’indagine e la ricerca collettiva. A partire da questa e dagli elementi che emergono nella discussione guidata, il filosofo introduce quindi distinzioni, concetti, e teorie della ricerca specialistica utili a chiarire il discorso, a darvi ordine e forma.

Quando l’esperienza didattica è stata condotta nella scuola, il lavoro in classe è generalmente proseguito a casa con schede didattiche appositamente pensate per la familiarizzazione con le

categorie e le teorie filosofiche incontrate, l'approfondimento di alcune tematiche, o l'esercizio dell'argomentazione. Si è inoltre rinviato il pubblico ad una bibliografia ragionata (si veda sotto).

Il laboratorio ha una struttura modulare: ogni incontro è dedicato all'approfondimento di un nucleo tematico legato alla macro-questione della 'verità', ma è al contempo autosufficiente. Di seguito, si presentano quattro moduli tematici fra quelli più spesso proposti.

1. Fake news e Post-verità: le sfide odierne alla nozione di 'verità'

Il termine post-verità (*Post-Truth*) è stato scelto come parola dell'anno 2016 dall'*Oxford Dictionary* e da allora è entrato improvvisamente nel nostro vocabolario. Nonostante l'ampia diffusione che lo ha reso un termine di uso comune, la sua comprensione non è scontata. Lungi dall'indicare una successione temporale, come se fossimo nell'epoca del "dopo" la verità – qualunque cosa ciò possa voler dire –, quel "post" sta a significare un superamento valoriale, l'abbandono dell'importanza riconosciuta alla verità. La stessa nozione di verità va esplicitata, così come le conseguenze – epistemiche, ma soprattutto etico-politiche – che possono derivare dal suo superamento.

Partendo dalla definizione che l'*Oxford Dictionary* dà di "post-verità" come la condizione in cui i fatti obiettivi sono meno influenti sull'opinione pubblica rispetto agli appelli emotivi e alle convinzioni personali², ci siamo chiesti che cosa abbia provocato questa progressiva svalutazione del richiamo ai fatti. Uno dei fenomeni che sembra esservi strettamente correlato sono le fake news. È lo stesso *Oxford Dictionary* a proporre il legame tra post-verità e diffusione di notizie false: interessante è chiedersi se l'uno – ed eventualmente quale – sia la causa dell'altro.

Il tema delle fake news è oggi molto dibattuto, lo era meno quando si è progettato questo laboratorio. Anziché fornire una definizione o classificazione di fake news, si è scelto di proporre tre noti esempi e chiedere al pubblico di individuare gli elementi caratterizzanti. Prendiamo tre casi classici di fake news dall'amplessima diffusione e dal forte impatto geopolitico: la comparsa dei *Protocolli dei Savi di Sion* all'inizio del '900, la notizia della correlazione tra vaccini e autismo diffusasi a partire dalla pubblicazione di un articolo su *Lancet*, poi ritirato, da parte del medico londinese Andrew Wakefield nel 1998, e l'annuncio del possesso da parte dell'Iraq di armi di distruzione di massa, teatralmente riferito il 5 febbraio 2003 dal segretario di Stato USA Colin Powell al Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite.³

² La definizione precisa suona: "[Post-truth] relating to circumstances in which people respond more to feelings and beliefs than to facts". Per una breve ricostruzione dell'origine del termine, della sua storia e delle ragioni che hanno determinato la scelta di questa parola come parola dell'anno 2016 si veda Redazione, 2016.

³ I tre esempi scelti coprono un lungo periodo di tempo, a dimostrazione del fatto che le notizie false sono sempre esistite. È vero però che il fenomeno è molto cambiato nel tempo, e che l'avvento di Internet,

Nel corso della discussione guidata, il pubblico, anche quando formato da studenti più giovani, è sempre riuscito ad individuare alcune tra le principali caratteristiche tipiche di una fake news “di successo”: il richiamo a pregiudizi e opinioni già diffuse nella popolazione, la forte carica emotiva suscitata, il fatto che provenga (o sembri provenire) da fonti autorevoli.

Ci si è quindi chiesto se è possibile, ed eventualmente come, combattere la diffusione di fake news. Secondo un celebre studio (Zollo et al., 2017) ciò sembrerebbe essere molto difficile. Le ricerche mostrano, infatti, che esporre un pubblico a un’operazione di *debunking* (il processo di decostruzione della notizia, che ne mostra la falsità o non attendibilità scientifica) non produca quasi alcun effetto: chi è portato a credere a una certa informazione continuerà a farlo, anche di fronte a dati e prove della sua falsità. Come spiegare un comportamento così irrazionale? Il concetto di *bias cognitivo* ci viene qui in aiuto: i bias cognitivi sono meccanismi di giudizio, presenti in tutti noi, che non seguono necessariamente regole logiche, portandoci molto spesso a compiere errori di giudizio.⁴ Fra i più noti e i più rilevanti per la questione qui in esame vi è il *confirmation bias*, o bias di conferma, per cui saremmo tutti portati a credere e ad attribuire maggiore veridicità a ciò che conferma le nostre opinioni pregresse, mentre tendiamo a ignorare o dubitare di quelle notizie che le metterebbero in discussione.⁵

Portare le persone a ragionare sui fattori che determinano la diffusione e il potere persuasivo di una notizia falsa è un primo passo necessario a renderle capaci di difendersi dalle fake news. Non sempre ci si riuscirà, bias cognitivi e pregiudizi hanno la loro presa anche sui più esperti, ma conoscere i meccanismi della disinformazione è un buon modo per neutralizzarla: diversi partecipanti a fine corso riportano di essere riusciti a riconoscere autonomamente una bufala perché insospettiti dalla ricorrenza di alcuni degli elementi discussi nel laboratorio.

Accanto alla sempre più ampia diffusione di fake news, un altro fenomeno sembra contribuire significativamente a fare del nostro tempo l’epoca della post-verità: l’indifferenza sempre più frequentemente mostrata da alcuni protagonisti della politica al richiamo ai fatti e alla nozione di “vero”. Paradigmatico è un episodio che ha coinvolto direttamente la Casa Bianca, all’inizio del mandato di Trump, quando, a seguito delle polemiche per delle falsità dichiarate dall’addetto

prima, e dei social networks, poi, ha influito drasticamente sulle dinamiche della sua diffusione. È nel 2016, in concomitanza con le elezioni presidenziali USA e il referendum per la Brexit, che la diffusione di fake news è esplosa, diventando una componente sistematica della dinamica informativa (Riva, 2018).

⁴ Elaborato dagli psicologi Kahneman e Tversky all’inizio degli anni ’70, il concetto di bias cognitivo chiarisce molti dei nostri comportamenti illogici e irrazionali. Tutti, indipendentemente dalla nostra educazione o cultura, siamo soggetti a questi errori di giudizio (Kahneman, 2017). Poiché essi operano per lo più inconsciamente, conoscere questi meccanismi non ci garantisce che non ne cadremo mai più vittima, ma ci consente di prendere consapevolezza di come funziona il nostro giudizio e dei suoi limiti, e riconoscere i bias quando entrano in azione.

⁵ Il tema dei bias cognitivi – cosa sono, come agiscono, come è possibile neutralizzarli –, suscita sempre molto interesse, per questo nel tempo ho proposto approfondimenti sulla questione come modulo da aggiungere al laboratorio qui presentato o come interventi *ad hoc* sul tema.

stampa di Trump alla sua prima intervista dopo l'insediamento,⁶ Kellyanne Conway, consigliere del Presidente, ha difeso il collega in un'intervista televisiva sostenendo che egli non avrebbe detto bugie, ma “fatti alternativi”.⁷

Quando lo riporto, l'episodio genera sempre una certa ilarità mista a incredulità: l'uscita della Conway viene generalmente percepita come una *boutade*, un disperato tentativo di arrampicarsi sugli specchi per difendere l'indifendibile. Immediatamente più serio diventa però il discorso quando chiedo al pubblico di provare a ragionare su cosa possa essere un “fatto alternativo”, di fare l'esercizio filosofico di prendere sul serio questa espressione e provare a dare forma a una possibile visione del mondo in cui essa abbia senso. Insieme ragioniamo quindi sulle enormi implicazioni epistemiche, metafisiche, e naturalmente etiche di una tale formulazione.

Episodi come questo sono la spia di un cambiamento nella percezione pubblica dell'importanza della verità. Le bugie sono sempre state dette, anche in politica, quello che negli ultimi anni sembra essere profondamente cambiato è il fatto che dire falsità, lungi dal costituire motivo di vergogna e biasimo nella comunità politica, venga addirittura esplicitamente rivendicato da parte di alcuni suoi protagonisti. Il filosofo Henri Frankfurt, in un saggio del 1989, *On Bullshit*, aveva tracciato la distinzione tra menzogna e stronzata (*bullshit*): mentre chi mente deve conoscere la verità e distorcerla deliberatamente per poter mentire, chi dice stronzate, invece, *non si cura affatto della verità* e mira esclusivamente a persuadere l'ascoltatore. Questo atteggiamento, concludeva Frankfurt, è molto più pericoloso del mentire per la verità (Frankfurt, 2005).

L'epoca della *Post-truth* è l'epoca in cui fake news e “fatti alternativi” vengono sistematicamente usati per distrarre dalla verità, per intrattenere il pubblico nella *comfort zone* delle proprie bolle epistemiche, confondendo nel rumore della disinformazione i richiami al dato di fatto. È l'epoca in cui vale tutto purché risponda alle mie opinioni personali, e non vale nulla se va contro di esse. È l'epoca rappresentata emblematicamente dal seguente scambio di battute tra il repubblicano Newt Gingrich e la giornalista Alisyn Camerota, andato in onda sulla CNN il 22/07/2016:

C: Il crimine violento è diminuito. L'economia sta andando a gonfie vele. [...]

G: L'americano medio, ci scommetto, non pensa che la criminalità sia diminuita, non pensa che siamo più sicuri.

C: Ma così è. Siamo più sicuri e il dato è basso.

G: No, questa è solo la sua visione.

C: È un fatto. Questi sono i dati dell'Fbi. [...]

⁶ La polemica era sorta a proposito della cerimonia di inaugurazione del mandato di Trump: sebbene diversi dati, tra cui le foto aeree, confermassero una minor partecipazione di pubblico rispetto alle inaugurazioni di altri Presidenti, Sean Spicer, portavoce del Presidente, dichiarò: “È stato il più grande pubblico che abbia mai assistito a una cerimonia di insediamento, punto” (CNN, 2017).

⁷ L'intervista fu rilasciata a *Meet The Press* il 22 luglio 2017 (NBC News, 2017).

G: No, ma quello che ho detto è comunque vero. La gente si sente più minacciata.

C: Si sente, sì. Lo sentono, ma i fatti non lo supportano.

G: Come candidato politico, ascolterò quello che sente la gente e lascerò a te di dare retta ai teorici.

2. Fatti vs. Interpretazioni: due paradigmi di verità a confronto

Per capire meglio di cosa parliamo quando parliamo di “verità”, si è dedicato il secondo modulo del laboratorio all’analisi del concetto attraverso il confronto di due paradigmi rivali della verità: le teorie *corrispondentistiche* e quelle *epistemiche* della verità. Si assume una concezione della verità come *corrispondenza* se si ritiene che una conoscenza sia vera quando aderisce, corrisponde al reale che descrive. Si assume, invece, una concezione epistemica se si ritiene che la verità non sia nelle cose, o da qualche parte indipendente da noi (perché chi mai vi avrebbe accesso?), ma nel nostro modo di vederle e conoscerle, nel processo di *giustificazione* del nostro sapere.

Ho introdotto i due paradigmi proponendo due brevi brani che li esemplificano bene, e chiedendo al pubblico di esaminarli e discuterli, provando a esplicitare i presupposti di ciascuna posizione ed esprimendo il proprio accordo o disaccordo con quanto letto. Per il paradigma della verità come corrispondenza si è scelto un brano tratto da un lavoro di Barry Stroud: “In molti casi, ciò che crediamo o pensiamo di sapere sul mondo non richiede, per essere vero, che nessuno sappia o creda alcunché. Se, per esempio, io credo che nel continente africano ci sia una montagna alta più di cinquemila metri, ciò che credo sarà vero o falso a seconda dell’altezza delle montagne africane, e di nient’altro” (1984, p. 77).

Per il paradigma epistemico della verità si è discussa una citazione di Richard Rorty: “La verità non può essere là fuori – non può esistere indipendentemente dalla mente umana – perché non lo possono gli enunciati. Il mondo è là fuori, ma le descrizioni del mondo non lo sono. Solo le descrizioni del mondo possono essere vere o false. Il mondo di per sé – a prescindere dalle attività descrittive degli uomini – non può esserlo” (1989, p. 11).

La cosa interessante, confermata tutte le volte che ho proposto i brani in questo ordine, è che generalmente il pubblico tende dapprima a concordare pienamente con Stroud, la cui posizione suona molto vicina al senso comune. Dopo aver letto il brano di Rorty, però, la faccenda si complica, le posizioni vacillano ed emergono dubbi, necessità di distinzioni e richiesta di chiarimenti dei diversi piani in gioco che solo ora, nel dialogo-confronto tra i due brani si palesano. Questo esercizio, lungi dal voler dare l’impressione che chiunque, senza particolare preparazione, possa risolvere una delle questioni più ardue della storia del pensiero, ha l’obiettivo di portare il pubblico ad individuare criticità e problematicità laddove a prima vista, forse, non venivano rilevate, e a riconoscere, così, la complessità del problema. Sarà quindi compito del

filosofo fornire gli strumenti teorici utili a chiarire i vari dubbi emersi, rinviando anche alla letteratura di riferimento.

Per approfondire il confronto tra le due concezioni della verità qui in esame, si è fatto qualche cenno di teoria della percezione: si sono presi in considerazione alcuni noti fenomeni percettivi che mettono in crisi il realismo ingenuo (la posizione per cui riteniamo che conosciamo il mondo per come esso realmente è, indipendente da noi). Fenomeni come le illusioni o le distorsioni percettive, o meccanismi quali quelli evidenziati dalla *Gestalt Psychologie*, per cui la stessa immagine può essere interpretata in modi diversi a seconda della nostra memoria o attenzione, o, ancora, fenomeni più complessi, in cui pregiudizi e paure influiscono sulla nostra lettura di una situazione, sono tutte dimostrazioni del fatto che gli organi di senso, le facoltà, persino stereotipi e cultura influiscono sulla nostra percezione del reale. La conoscenza non è semplicemente risultato di un'impronta dell'esterno su di noi, secondo un modello *bottom-up* che dal basso (sensazione empirica) sale verso l'altro (pensiero concettuale e astratto), ma vi è un'importante funzione *top-down* esercitata dalla nostra cultura, facoltà e sensi, sulla percezione del reale, sino al punto che per alcuni la stessa corrispondenza tra il nostro sapere e la realtà esterna non può essere dimostrata.

È questa una ragione sufficiente per sbarazzarci di una nozione di verità “oggettiva” e relativizzare la nozione di verità alla specifica prospettiva epistemica di una cultura o addirittura di un individuo, secondo l'effetto Rashomon?⁸ Non necessariamente. La verità è una faccenda complessa, ma alcune distinzioni ci aiutano a meglio comprenderla.

Si è ragionato sulle nozioni di “verità”, “credenza” o opinione (*belief*), e “giustificazione”, spesso confuse nel dibattito pubblico, ma affatto coincidenti. Si possono infatti avere conoscenze giustificate ma false (si pensi a quelle prodotte nel corso della storia del sapere scientifico), o conoscenze vere ma non ancora giustificate (molte conoscenze della ricerca contemporanea hanno questa caratteristica).⁹ Queste considerazioni hanno significato se distinguiamo tra piano epistemico (quello della giustificazione del nostro sapere) e piano ontologico (quello della realtà).

⁸ Con “effetto Rashomon” ci si riferisce alla dimensione soggettiva della percezione per cui gli osservatori di un evento possono produrre versioni diverse dello stesso. Prende il nome dal film *Rashomon*, diretto da Akira Kurosawa nel 1951, in cui i testimoni di un omicidio descrivono i fatti in modo molto diverso fra loro, addirittura contraddittorio, lasciando aperta allo spettatore, non solo la domanda su chi dica la verità, ma se sia in fin dei conti possibile stabilire quale sia la verità. Il film si presta molto bene ad un approfondimento cinematografico del laboratorio, con una visione collettiva della pellicola seguita dalla discussione insieme.

⁹ Per un approfondimento di queste distinzioni rinviamo a Marconi, 2007. Un bell'esercizio per acquisire dimestichezza con esse ci è offerto in Brockman, 2005. Il volume raccoglie le risposte di alcune tra le più autorevoli voci contemporanee – fisici, filosofi, psicologi, biologi, chimici, artisti, ecc. – alla domanda “In che cosa credi, anche se non puoi provarlo?”. Ho posto la stessa domanda agli studenti di un liceo in cui ho tenuto questo laboratorio, le risposte sono state sorprendenti, non solo per l'accuratezza terminologica e il dominio delle categorie impiegate, ma anche perché la domanda offre uno spiraglio sulla visione del mondo di ciascuno.

Sono distinzioni che certamente complicano il discorso, ma come spesso fa la filosofia, solo per consentire una più efficace comprensione del problema. Se collochiamo la verità sul piano ontologico, allora possiamo riconoscere il ruolo attivo svolto dal soggetto (e dalla sua cultura, sensi, facoltà, anche pregiudizi) nella percezione del reale, e quindi ammettere diverse interpretazioni della stessa situazione, senza con ciò sacrificare l'ambizione di ancorare questo sapere ad una realtà indipendente dal soggetto e ad una sola verità possibile.¹⁰ Perché darci la pena di farlo? Perché, in fin dei conti, è anche un'esigenza etica: come Orwell ci ha insegnato, se il concetto di verità viene meno in favore di una validità-per-noi, o del "questa è solo una tua opinione", allora nessun argomento è valido per convincere qualcuno a cercare un accordo e tutto diviene una narrazione possibile, un "fatto alternativo" a noi conveniente.¹¹

3. Il gruppo fa la forza, fa anche la verità? Cenni di epistemologia sociale

Un aspetto importante attinente al rapporto tra giustificazione e verità è l'influenza degli altri nel processo di formazione del nostro sapere. Tradizionalmente la riflessione filosofica ha per lo più impostato la questione della conoscenza sulla relazione individuale soggetto-oggetto, tralasciando quasi o del tutto gli effetti dell'interazione sociale nella costruzione del sapere. Nel tentativo di colmare questa mancanza, si è recentemente sviluppata l'*epistemologia sociale*: non si contrappone all'epistemologia tradizionale (individualistica), ma ne costituisce un completamento andando ad indagare quei processi sociali che influiscono (positivamente o negativamente) sulla formazione delle nostre *credenze vere* – il che, si badi bene non significa assumere necessariamente una posizione anti-realista della verità (Tossut, 2016).

Tra le dinamiche epistemiche fortemente caratterizzate dalla dimensione *sociale* possiamo menzionare le seguenti:

1) *La testimonianza*: la filosofia ha sempre guardato all'esperienza come fonte privilegiata di conoscenza, eppure gran parte del nostro sapere deriva dalla *testimonianza* di qualcun altro: "Inconsapevoli dell'importanza della testimonianza, non immaginiamo che senza non sapremmo neanche il nostro nome" (Vassallo, 2011). Ci si chiede se la testimonianza di altri possa valere come conoscenza e, se sì, sotto quali condizioni, o se questo tipo di conoscenza abbia un valore epistemico inferiore rispetto all'esperienza diretta. Per poter assicurare che la testimonianza funzioni da strumento di conoscenza del vero occorre, infatti, che si realizzino non poche

¹⁰ Il dibattito sulla verità ha visto recentemente attenuarsi la contrapposizione tra fatti e interpretazioni, in favore di una "teoria dell'intreccio" volta a salvaguardare l'idea di verità "oggettiva" con la possibilità di descrizioni diverse (storicamente, culturalmente o soggettivamente determinate) di quella verità (De Caro & Ferraris, 2012).

¹¹ Questo argomento etico in difesa della verità, così ben tratteggiato dai romanzi distopici di Orwell e altri, è sviluppato anche in Habermas, 2000.

condizioni: il mittente del messaggio deve avere una conoscenza vera, deve essere onesto nel comunicarla, il mezzo di comunicazione deve essere sufficientemente neutrale da non distorcere il messaggio, il destinatario deve essere in grado di comprendere il messaggio e, infine, disposto a crederci. Ognuna di queste condizioni non è scontata e meriterebbe uno specifico approfondimento.¹² Ci sono poi tutta una serie di fenomeni che possono invalidare la validità epistemica della testimonianza: emozioni, pregiudizi, schemi concettuali, elementi cognitivi (memoria e attenzione), bias cognitivi. Eppure, l'epistemologia sociale ci pone di fronte all'evidenza che la stragrande maggioranza delle nostre conoscenze è mediata dalla testimonianza di altri: se questo meccanismo non funzionasse le conoscenze dell'uomo sarebbero ancora le stesse di quelle dell'età della pietra.

2) *La pressione del gruppo*: questo è l'oggetto di un celebre esperimento condotto dallo psicologo Solomon E. Asch (1907-1996) negli anni '50 (PersuasioneSvelata, s.d.). La sua ipotesi, poi confermata dall'esperimento, è che l'essere membro di un gruppo sia condizione sufficiente a modificare i giudizi e le percezioni visive di una persona. Generalmente tutti riconoscono che l'opinione altrui possa avere un'influenza su di noi, ma pochi ammetterebbero che ciò possa addirittura portarci a rinnegare quanto percepiamo direttamente. Per questo si rimane generalmente molto sorpresi dalla visione dell'esperimento di Asch, in cui più dei due terzi dei soggetti test almeno una volta dichiarano il falso rispetto a quanto percepiscono per adeguarsi all'opinione del gruppo.¹³ Dalle interviste fatte a fine esperimento emerge che la maggior parte di loro ha mentito consciamente, per conformismo e timore di essere ridicolizzati o di apparire strani, diversi. Altri sembrano averlo fatto per quello che in letteratura si chiama il principio dell'ignoranza pluralistica: la tendenza a ritenere gli altri più esperti e competenti di noi, o a pensare che dispongano di più informazioni. Infine, ed è questo il caso più sorprendente, alcuni soggetti si dichiarano sinceramente convinti della valutazione sbagliata, mantenendosi intimamente fedeli alla pressione del gruppo.

3) *I sistemi epistemici collettivi*: un sistema epistemico, infine, è un soggetto pluri-individuale che produce un sapere collettivo. Un esempio di sistema epistemico è un social network (Wikipedia o Facebook), oppure un'istituzione politica. Ci si chiede se le caratteristiche di un sistema, come il linguaggio parlato, le dinamiche comunicative in gioco, o le relazioni di potere in esso instaurate, favoriscano o meno la diffusione di credenze vere. La questione è molto interessante e la si può

¹² Si può ad esempio approfondire il tema della onestà/disonestà a partire dalla visione di *(Dis)Honesty. The Truth about lies* (2015), regia di Yael Melamede. In questo documentario lo psicologo comportamentale Dan Arieli ci spiega alcuni dei fattori che incidono sulla soglia di tolleranza della disonestà, spingendoci a mentire senza compromettere la nostra immagine di noi stessi.

¹³ Una variante dell'esperimento aggiunge interessanti elementi di riflessione: basta che nel gruppo di complici vi sia una voce fuori dal coro perché la percentuale di persone che mente per conformarsi all'opinione dominante diminuisca drasticamente.

approfondire in diverse direzioni, ad esempio analizzando in che modo i social media abbiano favorito meccanismi di malinformazione, disinformazione, e disinformazia (Nicodemo, 2017), oppure analizzando il rapporto tra potere politico e conoscenza (Urbinati, 2014).

Queste alcune delle sollecitazioni che ci offre l'epistemologia sociale, e che a seconda del target e del contesto si è proposto all'esame collettivo nel laboratorio. Imparare a conoscere meglio questi meccanismi cognitivi, riflettendo sulle potenzialità ma anche sui limiti epistemici di ciascuno di essi, genera sempre grande interesse, ma, soprattutto, ritengo abbia grande importanza formativa. Conoscere le condizioni di veridicità della testimonianza, riconoscere la nostra tendenza al conformismo di fronte alla pressione di un gruppo, o apprendere come alcuni contesti influiscano sulla formazione del nostro sapere, ci rende più consapevoli della complessità del rapporto che intratteniamo con la verità e ci può aiutare a fare la scelta *politica*, oltre che *gnoseologica*, rispetto al tipo di dinamica epistemica che vogliamo abitare.

4. I nemici della verità: la sfida di scetticismo e relativismo

Un'ulteriore prospettiva dalla quale guardare alla questione della verità, l'ultima che presentiamo qui, è quella dell'esame di alcuni suoi celebri "nemici" (Lynch, 2007): scetticismo e relativismo. Entrambe sono categorie ampiamente utilizzate nel dibattito pubblico sulla verità e nel linguaggio comune, anche se non sempre vengono impiegate a proposito. Fare chiarezza sul loro significato e sulle diverse implicazioni, epistemologiche ed etico-politiche, da esse sottese è essenziale per orientarsi nel dibattito sulla verità ed evitare facili fraintendimenti.

Siamo partiti dalla sfida posta dallo scetticismo, una delle più ardue da superare per ogni teoria della conoscenza e della verità. Lo scetticismo mette in dubbio la veridicità delle nostre conoscenze negando che si possa dimostrare che una credenza (quando anche giustificata) sia in ultima analisi vera. Lo scettico non nega l'esistenza della realtà, ma che possiamo sapere qualcosa di certo su di essa; allo stesso modo, lo scettico non rifiuta la nozione di verità, ma non ritiene possibile avere la certezza che la nostra conoscenza sia "vera". Per comprendere meglio la posizione scettica, abbiamo preso in esame tre suoi argomenti e alcune possibili risposte ad essi.

L'argomento del sogno: è uno dei più antichi e ricorrenti nella letteratura filosofica sulla conoscenza. Lo si trova già nell'opera dell'antico maestro Chuang-tzu (370 a.C.-287 a.C.) che riporta di aver sognato di essere una farfalla, e di essersi chiesto al suo risveglio se fosse Chuang che avesse sognato di essere una farfalla o una farfalla che in quel momento stava sognando di essere Chuang. Chi può dire se ciò che esperiamo sia reale o, come nel caso dei sogni, solo un'illusione? Cartesio aveva provato a confutare questo argomento, sostenendo che in realtà siamo

perfettamente in grado di distinguere il sogno dalla veglia, e che la loro possibile confusione è più un espediente retorico più che un fatto reale.¹⁴

L'argomento della fallibilità della nostra percezione sensibile: è simile all'argomento del sogno e della veglia, si richiama al fatto che i nostri sensi sono continuamente vittima di illusioni percettive. Poiché non siamo sempre in grado di distinguere le percezioni illusorie da quelle vere, non possiamo mai essere certi delle nostre percezioni. Come nel caso precedente, anche di questo argomento si può rigettare la tesi di partenza: non è vero che non siamo in grado di distinguere le illusioni dalle percezioni vere, l'esperienza percettiva di un bastone rifratto nell'acqua è molto diversa da quella di un bastone storto (Austin, 1962).

L'argomento del genio maligno o del super computer: è stato formulato nella sua versione più celebre da Cartesio che si è chiesto: e se tutto quello che stessi vivendo fosse frutto dell'inganno di un genio maligno? Come sapere che la mia esperienza, tutto ciò che io so di me stesso e del mondo, non è una finzione? Una versione più moderna del medesimo argomento è stata discussa da Putnam: come sappiamo di non essere in realtà cervelli in una vasca collegati con elettrodi ad un super computer, per cui tutte le nostre esperienze sono solo virtuali, frutto della stimolazione del computer (Putnam, 1985)? Uno scenario, questo, ripreso cinematograficamente da *The Matrix*.¹⁵ Cartesio troverà nel cogito la soluzione al suo stesso enigma: se anche fossimo ingannati da un genio maligno, il fatto stesso che io sia ingannato implica la mia esistenza, su di essa non posso dubitare ed è un punto solido e certo sul quale fondare la mia conoscenza. Per quanto riguarda la versione più moderna, Putnam spiega come l'argomento si confuti da solo: se fossimo cervelli in una vasca non potremmo dubitare di essere cervelli in una vasca, perché potremmo solo avere pensieri prodotti dal computer, non potremmo pensare a nulla di esterno, nemmeno alla vasca in cui realmente siamo o al computer che ci sta ingannando, ma solo a eventuali immagini di essi (prodotte dal computer).

Nella mia esperienza di incontri col pubblico, devo riconoscere che la sfida scettica affascina molto e genera sempre un acceso dibattito. Mi piace concludere il ragionamento su questi temi con una provocazione di Diego Marconi: a voler entrare nel dettaglio, la tesi scettica – non si può essere certi *al di là di qualsiasi dubbio* della veridicità delle nostre conoscenze – è probabilmente inconferibile. Eppure, possiamo essere certi di molte nostre conoscenze al di là di ogni *ragionevole* dubbio: “Anche dopo aver contato e ricontato i fagioli nel vaso e aver trovato ogni volta che sono 1024, ancora possiamo pensare di aver sbagliato, o che forse stiamo sognando, o che i

¹⁴ “La nostra memoria non può mai legare e congiungere i nostri sogni gli uni agli altri e con tutto il séguito della nostra vita, come, invece, è solita congiungere le cose che ci accadono stando svegli” (Cartesio, 2009, pp. 82-83).

¹⁵ *The Matrix* (1992), regia di Lana Wachowski e Lilly Wachowski. La pellicola, forse poco conosciuta dalle generazioni più giovani, mentre è amatissima da quelle più mature, offre moltissime sollecitazioni filosofiche e si presta molto bene ad un cineforum filosofico.

fagioli non sono veri fagioli ma parvenze di fagioli, e così via. [...] Ma lo scetticismo, a prenderlo sul serio, è una posizione imbarazzante” (Marconi, 2007, pp. 28-29).

Altrettanto stimolante è l'esame del relativismo. Possiamo definire relativismo quella dottrina o concezione filosofica che riconosce valore soltanto relativo, e non oggettivo o assoluto, a tutte o alcune credenze. A seconda del tipo di credenze che vengono giudicate relative, si hanno differenti *modi del relativismo* (Coliva, 2009).

Il *relativismo epistemico* è quella posizione che nega fondamento assoluto proprio alla nozione di verità, per cui non esiste il vero in sé, ma “il vero per me” o “il vero per te”. Si assume un relativismo epistemico quando si ritiene che, data la varietà di criteri giudicati scientifici nelle diverse epoche o culture, non esistano meta criteri che ci consentano di valutare la superiorità di alcuni rispetto ad altri. Bellarmino e Galilei erano pertanto entrambi giustificati nelle loro credenze, perché adottavano prospettive epistemiche differenti e fra loro incompatibili. Il *relativismo etico* rifiuta che vi siano meta criteri universalmente validi per esprimere giudizi in ambito morale, per cui principi e valori etici vengono contestualizzati e relativizzati all'interno di una precisa comunità e cultura. In modo simile, il *relativismo culturale* ritiene che gran parte delle preferenze (etiche, valoriali, di costume, ecc.) di un individuo non poggino su ragioni oggettive o valori assoluti, ma sulla sua biografia socio-culturale. Queste due ultime sono probabilmente le accezioni di “relativismo” più comunemente impiegate nel linguaggio comune.¹⁶

Di ognuno di questi modi del relativismo si sono presentate e discusse le criticità. Una possibile obiezione al relativismo epistemico è che si stia confondendo il piano della giustificazione con quello della verità: un conto è sostenere che prospettive epistemiche differenti hanno differenti sistemi di giustificazione (per cui entrambi Bellarmino e Galilei erano giustificati nel sostenere le loro tesi), un altro è inferire che quindi entrambe le posizioni fossero “vere”. Se si lega la nozione di verità ai fatti, all'ontologia (vedi sopra, modulo 2), è possibile riconoscere l'evoluzione storico-culturale del sapere senza accettare il relativismo. Anche in ambito etico e morale è difficile fare a meno di qualsiasi meta criterio, poiché diventa impossibile criticare un'azione e un comportamento dal di fuori della cultura che li ha espressi. Il relativismo etico ci chiede di

¹⁶ Un semplice esercizio per familiarizzare il pubblico con queste distinzioni e abituarlo a riconoscere in modo autonomo assunti e teorie implicate in un discorso e spesso non esplicitati, è il seguente. Data una serie di affermazioni, si chiede di provare a individuare il tipo di relativismo implicato:

- “Prima che le leggi di Newton fossero svelate, non erano ‘vere’; [...] Quelle leggi divennero vere grazie a Newton” (Heidegger).
- “Non c'è norma morale radicata nella natura umana” (Ratzinger).
- “Anche comportamenti bizzarri hanno una logica” (Aime).
- “La negazione che la ragione possa conoscere in modo autonomo qualcosa di incontrovertibile...” (Severino).
- “Le stesse cause che a Londra ne hanno fatto un ecclesiastico ne avrebbero fatto, a Pechino, un confuciano o un buddista” (Mill).

accettare che tutti i comportamenti siano leciti, se giustificati dai parametri della cultura di appartenenza? Che spazio resta poi all'autonomia morale dell'individuo e alla sua responsabilità?¹⁷ Da ultimo, vi sono alcune considerazioni generali da fare sul relativismo come posizione filosofica, riguardanti il suo carattere auto-contraddittorio. Sostenere che non vi siano verità (o credenze) valide in assoluto deve valere per la stessa tesi relativista, che quindi perde qualsiasi valore normativo. Allo stesso modo, gran parte del favore che incontra il relativismo etico e culturale è mosso, a sua volta, da ragioni etiche, per cui sono valori come la tolleranza e il rispetto che portano molti a sostenere che non vi sia una morale superiore alle altre. Eppure, se accettiamo il relativismo etico, nemmeno rispetto e tolleranza possono fungere da meta valori per orientare la convivenza pacifica tra culture.

Scetticismo e relativismo sollevano questioni molto complesse, inesauribili in poche ore di lavoro e per le quali non si può che rimandare ad approfondimenti ulteriori. Il senso di un laboratorio tematico su questi temi è quello di fornire strumenti teorici e concettuali utili ad una migliore comprensione di tali categorie e ad un uso più corretto delle stesse. Non è una questione di rigore linguistico, né di difesa dei tecnicismi di una disciplina, vi è in gioco molto di più: la possibilità per ogni cittadino di difendersi da facili riduzioni e da pericolose semplificazioni. Non si ha la pretesa di riportare al pubblico il dibattito specialistico sul tema, ma di mostrare la complessità, questa sì, delle questioni implicate quando si sentono asserzioni del tipo di quelle sopra menzionate, di modo che anche l'accordo o il disaccordo con esse possa essere ragionato e più consapevole.

La valutazione dell'esperienza

Valutare gli esiti di un'esperienza formativa di questo tipo non è affatto semplice: come valutare un dialogo filosofico? Come testarne gli effetti sui partecipanti? È possibile quantificare con parametri precisi le ricadute formative in termini di competenze acquisite? O si dovrà prediligere per una valutazione qualitativa, che sia attenta anche ai diversi atteggiamenti (retorici, cognitivi, anche etici) assunti dal dialogante all'inizio e alla fine dell'esperienza? La questione è molto discussa in letteratura (Santi, 1995).

Di questa specifica esperienza didattica, in particolare, non si è fatta una valutazione sistematica delle sue ricadute formative, che per avere valore statistico avrebbe richiesto la raccolta di dati (ex-ante ed ex-post) e il confronto con gruppi di controllo. Ritengo, tuttavia, che alcuni dei

¹⁷ Ha fatto molto scandalo un tribunale tedesco che, motivando la sentenza per un caso di stupro ad opera di un cittadino di origine italiana, sembra voler riconoscere attenuanti al gesto sulla base dell'origine culturale dell'imputato: "In questo contesto si dovevano ancora tenere conto delle particolari impronte culturali ed etniche dell'imputato. È un sardo" (Tribunale di Buckeburg-Kls 205 Js 4268/05, 107/05).

feedback più frequentemente ricevuti abbiano un significato e meritino di venir considerati. Sono riscontri che giungono spesso liberamente da parte delle persone (che decidono di fermarsi al termine di un laboratorio oppure mi scrivono privatamente per condividere le loro impressioni); altre volte, per i laboratori svolti in contesti istituzionali o all'interno di un progetto scolastico, sono valutazioni raccolte in questionari anonimi di fine corso.

Fra le osservazioni ricevute dal pubblico adulto, una fra le più ricorrenti, e per me particolarmente significativa, è lo stupore per aver fatto esperienza di un momento di pensiero collettivo: “La cosa che più mi ha entusiasmata di questo laboratorio – queste pressappoco le parole di una signora che riporto a memoria – è stato il fatto di assistere ad un ragionamento che nasceva da più teste e che prendeva via via forma grazie al contributo di ciascuno”. Nella letteratura della pratica filosofica e della *Philosophy for Children*, si usa il concetto di “comunità di ricerca” per definire questo tipo di esperienza: quando il discorso passa dall'essere monologo, o dall'essere il prodotto di tanti monologhi semplicemente giustapposti l'uno all'altro, diventa un'opera a più voci, in cui il singolo contributo di ciascuno riprende, aggiunge, modifica, distingue qualcosa rispetto a quello precedente, tutti mossi e guidati dall'obiettivo comune di chiarire qualcosa di oscuro, di sciogliere un nodo e giungere, insieme, ad una nuova (si spera migliore) comprensione della questione in esame. Questa sensazione di meraviglia per un ragionare insieme, un pensare collettivo, mi è stata riportata più volte e sembra sorprendere particolarmente chi la prova per la prima volta. Probabilmente non si è abituati a concepire l'atto del pensare come un possibile lavoro collettivo, simile a quello di un'orchestra: l'opera prodotta può essere le prime volte tutt'altro che armoniosa, con stonature, interventi fuori tono, ritorni e fughe in avanti, duetti e assoli, ma per chi ne ha fatto parte è sempre un'esperienza significativa.

Anche fra gli studenti, l'attività del dialogo filosofico è forse l'aspetto del laboratorio che colpisce di più. Quello che emerge dai questionari anonimi di valutazione è per lo più una grandissima esigenza di confronto: “[questo corso] ci ha dato la possibilità di confrontarci e di capire anche punti di vista molto diversi dai nostri, che è stato piacevole ascoltare”; “penso che sia servito a migliorare le mie capacità dialettiche e di esposizione, inoltre ora riesco a sostenere tesi più ragionate, controbattendo”; “ho appreso le diverse posizioni che si possono avere su un tema, ho imparato ad ascoltare le opinioni degli altri e capire il loro punto di vista”. Non può non sorgere il dubbio che questo apprezzamento nasconda la denuncia di una mancanza di spazi dove esercitare un dialogo razionale, un confronto aperto ma sempre motivato, e in cui trovare un ascolto attivo della propria posizione.

Infine, un'ulteriore osservazione che è emersa spesso è l'apprezzamento per aver fatto esperienza di un diverso modo di fare filosofia. Quello che stupisce lo studente di liceo è apprezzare il fatto che la ricerca filosofica – che per lo più a scuola viene studiata nelle sue vestigia passate – possa

essere così importante per la comprensione del nostro presente. Lungi dall'entrare in competizione con il tradizionale insegnamento della storia della filosofia, proposte didattiche di questo tipo ne costituiscono, a mio parere, un imprescindibile alleato (Ziglioli, 2020): lo studio di autori del passato, come Cartesio, Kant o Sesto Empirico, assume tutto un nuovo significato se condotto a partire da domande e urgenze che lo studente vive in prima persona nel proprio tempo.

Non mi resta che esprimere la personale soddisfazione per l'esperienza formativa svolta, per i tanti studenti e le persone incontrate e per le infinite sollecitazioni che dialogare e ragionare con loro mi ha dato. Ho proposto questa attività con lo scopo di avvicinare gli altri alla pratica della filosofia, devo concludere riconoscendo che l'esperienza ha a sua volta formato moltissimo il mio fare filosofia.

Bibliografia del laboratorio

I testi qui selezionati, fra la vasta letteratura filosofica sulla verità, sono accessibili anche a un pubblico non specialistico. Scritte da esperti in materia, queste opere forniscono un'utile introduzione alla questione – o ad aspetti specifici di essa – e indicazioni bibliografiche per eventuali approfondimenti.

- Aristarco, D. (2018). *Fake. Non è vero ma ci credo*. Einaudi Ragazzi.
- Bloch, M. (2004). *La guerra e le false notizie. Ricordi (1914-15) e riflessioni (1921)*. Donzelli.
- Brockman, J. (a cura di). (2005). *Non è vero ma ci credo. Intuizioni non provate, future verità*. Il Saggiatore.
- Coliva, A. (2009). *I modi del relativismo*. Laterza.
- Coliva, A. (2012). *Scetticismo: dubbio, paradosso e conoscenza*. Laterza.
- D'Agostini, F. (2010). *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*. Bollati Boringhieri.
- D'Agostini, F. (2011). *Introduzione alla verità*. Bollati Boringhieri.
- Ferraris, M. (2017). *Postverità e altri enigmi*. Il Mulino.
- Frankfurt, H. (2005). *Stronzzate. Un saggio filosofico*. Rizzoli.
- Frankfurt, H. (2007). *Il piccolo libro della verità*. Rizzoli.
- Kakutani, M. (2018). *La morte della verità. La menzogna nell'era di Trump*. Solferino.
- Lorusso, A.M. (2018). *Post-verità*. Laterza.
- Lynch, M.P. (2007). *La verità e i suoi nemici*. Raffaello Cortina.

- Marconi, D. (2007). *Per la verità. Relativismo e filosofia*. Einaudi.
- McIntyre, L. (2019). *Post-verità*. Utet.
- Nagel, T. (1989). *Una brevissima introduzione alla filosofia*. Il Saggiatore (in particolare il cap. 1, *Come conosciamo qualcosa?*).
- Putnam, H. (2004). *Fatto/valore. Fine di una dicotomia*. Fazi.
- Riva, G. (2018). *Fake news. Vivere e sopravvivere in un mondo post-verità*. Il Mulino.
- Vassallo, N. (2011). *Per sentito dire. Conoscenza e testimonianza*. Feltrinelli.
- Volpe, G. (2012). *La verità*. Carocci.
- Urbinati, N. (2014). *Democrazia sfigurata. Il popolo fra opinione e verità*. UBE.

Bibliografia

Austin, J.L. (1962). *Sense and Sensibilia*. OUP.

Brockman, J. (a cura di). (2005). *Non è vero ma ci credo. Intuizioni non provate, future verità*. Il Saggiatore.

Cartesio. (2009). *Meditazioni metafisiche*. In *Opere filosofiche 2*. Laterza.

CNN. (2017, 21 gennaio). *Spicer: Inauguration had largest audience ever* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=PKzHXelQi_A

Coliva, A. (2009). *I modi del relativismo*. Laterza.

De Caro M. & Ferraris, M. (a cura di). (2012). *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*. Einaudi.

Frankfurt, H. (2005). *Stronzate. Un saggio filosofico*. Rizzoli.

Habermas, J. (2000). Richard Rorty's Pragmatic Turn. In R. Brandom (a cura di), *Rorty and His Critics* (pp. 48-49). Blackwell.

Kahneman, D. (2017). *Pensieri lenti e veloci*. Mondadori.

Lynch, M.P. (2007). *La verità e i suoi nemici*. Raffaello Cortina.

Marconi, D. (2007). *Per la verità. Relativismo e filosofia*. Einaudi.

NBC News. (2017, 22 gennaio). *Kellyanne Conway: Press Secretary Sean Spicer Gave 'Alternative Facts'* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VSrEEDQgFc8>

Nicodemo, F. (2017). *Disinformazione: La comunicazione al tempo dei social media*. Marsilio.

- PersuasioneSvelata (s.d.). *L'esperimento di Asch* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=FXQaVA9kfiw>
- Putnam, H. (1985). *Ragione, verità e storia*. Il Saggiatore.
- Redazione (2016). Word of the Year 2016. *Oxford Languages*. <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>
- Riva, G. (2018). *Fake news. Vivere e sopravvivere in un mondo post-verità*. Il Mulino.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Laterza.
- Santi, M. (1995). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. La Nuova Italia.
- Stroud, B. (1984). *The Significance of Philosophical Scepticism*. Clarendon Press.
- Tossut, S. (2016, 14 giugno). Epistemologia sociale. *Aphex. Portale italiano di filosofia analitica*.
- Urbinati, N. (2014). *Democrazia sfigurata. Il popolo fra opinione e verità*. UBE.
- Vassallo, N. (2011). *Per sentito dire. Conoscenza e testimonianza*. Feltrinelli.
- Weinstein, J.R. (2014). Public Philosophy: Introduction. *Essays in Philosophy*, 15, 1, 1-4.
- Ziglioli, L. (2019). Il nuovo Esame di Stato e la centralità dell'argomentazione: il compito del docente di filosofia. *Comunicazione filosofica*, 42, 60-73.
- Ziglioli, L. (2020). Storia della filosofia o pratica del filosofare? Per un superamento della dicotomia in didattica della filosofia. In S. Bolognini (a cura di), *Prospettiva ponte e Genius loci. Materiali per una ricerca* (pp. 894-903). Mimesis.
- Zollo, F. et al. (2017). Debunking in a world of tribes. *PLoS ONE*, 12, 7: e0181821.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181821>.