

## SAGGI – ESSAYS

### EDUCARE ALLA CITTADINANZA NELL'ERA DELLO STORYTELLING

di Stefano Oliverio

La questione dell'impatto potenzialmente negativo, sulle società democratiche, della comunicazione legata ai *mass media* è stata al centro dell'attenzione negli ultimi decenni (con le nozioni di "videopotere", "psicopotere" e "telecrazia").

Sullo sfondo di questo dibattito, il contributo si focalizza su un aspetto specifico, quello dello *storytelling*, che è affrontato attraverso la lente critica di Christian Salmon, appropriata pedagogicamente in riferimento alle tesi di Neil Postman. Si esplora se e come una combinazione della deweyana educazione all'indagine e della "educazione sentimentale" attraverso i romanzi sostenuta da Richard Rorty possa rappresentare un volano per educare cittadini capaci di trattare criticamente le molte forme di *storytelling* che invalgono nel discorso pubblico.

The question of the potentially negative impact of mass media communication on democratic societies has been for decades in the spotlight (with the notions of "videopower", "psychopower" and "telecracy").

Against this backdrop, the contribution focuses on a specific facet, that of *storytelling*, which will be addressed through the critical lens of Christian Salmon, educationally appropriated in light of Neil Postman's tenets. I explore whether and how a combination of Dewey's education for inquiry and Richard Rorty's "sentimental education" through novels could represent a way of edu-

cating citizens capable of critically engaging with the many forms of storytelling dominating the public discourse.

### 1. Storytelling e post-verità come questione pedagogico-democratica

Nel presente contributo ci si concentrerà, in un'ottica pedagogica e con riferimento alla questione dell'educazione alla cittadinanza, sul fenomeno dello *storytelling*, una nozione che, come avverte Christian Salmon (2008), «dalla metà degli anni '90» ha conosciuto dapprima negli Stati Uniti e poi in molte altre aree culturali

un sorprendente successo, cui ci si è riferiti in termini di trionfo, rinascita o ancora “*revival*”. È una forma di discorso che si impone in tutti i settori della società e trascende le linee di divisione politica, culturale o professionale, accreditando ciò che i ricercatori di scienze sociali hanno chiamato un *narrative turn* e che si è paragonato da allora all'ingresso in una nuova età, “l'età narrativa” (p. 207)<sup>1</sup>.

Eventi di grande risonanza planetaria hanno fatto migrare dal discorso specialistico a quello pubblico il termine, in un'accezione tanto positiva (più raramente) quanto negativa (più di frequente, ed è su questa che si appunterà anzitutto l'attenzione). Si pensi, per fare solo un paio di esempi, al ruolo dello *storytelling*, inteso come vettore di promozione di solidarietà e fattore di *community-building*, nella vicenda politica di Barack Obama<sup>2</sup>; o, per assumere il punto di vista opposto, alla critica svolta *après coup* all'opera dei consiglieri di Bush jr. e Blair nel forgiare storie che, imbellettando la realtà (*sexing it up*, nel linguaggio dello *spin-doctor* di Blair), hanno reso accettabili all'elettorato decisioni altrimenti impopolari, così

<sup>1</sup> Tutte le traduzioni dei testi citati dagli originali sono a mia cura.

<sup>2</sup> L'importanza dello *storytelling* è tematizzata già negli scritti e negli interventi di Obama precedenti l'ascesa alla presidenza, ma permane nei suoi discorsi durante i due mandati e, più recentemente, è al centro di una conversazione presente nel documentario per Netflix *American Factory*.

palesando come l'uso spregiudicato dello *storytelling* metta a repentaglio la stessa democrazia come terreno del confronto di opinioni argomentate e ragionevoli (Bosetti, 2007).

Si è divenuti altresì sempre più consapevoli di come il fenomeno, benché – nel suo significato più generale di “arte del raccontare storie” – sia sempre esistito, abbia assunto un'urgenza inedita perché le nuove tecnologie ne hanno aumentato le possibilità e la pervasività e, almeno agli occhi di quelli che Eco (1989) avrebbe chiamato “apocalittici”, perché le nuove tecnologie, nel far esplodere la quantità di notizie e di fonti di informazioni, sembrano sguarnire i soggetti della capacità di verificarle o, quanto meno, rendono tale compito particolarmente arduo. Le nuove tecnologie sono apparse come il veicolo di una “dissoluzione del mondo vero in favola”, così adempiendo l'annuncio nietzscheano in direzioni ben lontane dall'esito emancipativo suggerito da Gianni Vattimo (2000) e più vicino a un perverso *realitismo* (Feraris, 2012).

Le riserve sullo *storytelling* (nella declinazione manipolatoria del termine) si sono, quindi, saldate (e, invero, hanno finito spesso per confondersi) con l'allarme per le *fake-news* e per la post-verità, parola assurda agli onori del discorso pubblico nel 2016, l'*annus fatalis* della Brexit e dell'elezione di Trump (Oliverio, 2016). La domanda che si è imposta è se questa dismissione della indagine oggettiva e della verità fattuale in una rete di narrazioni non costituisca una minaccia per le società democratiche e molti studiosi, intellettuali e *opinion-maker* hanno cominciato a interrogarsi sull'esigenza di attrezzare i cittadini (e, in particolare, le nuove generazioni) degli strumenti intellettuali per discriminare le notizie vere da quelle infondate e, più in generale, sulla necessità di educare ad abiti critici e riflessivi come unico frangiflutti contro la marea montante di “storie”, destituite di ogni valore cognitivo (nel senso lato del termine, non riferito esclusivamente alla conoscenza “scientifica”) ma possenti nella loro forza di suggestione e mobilitazione emotiva.

È in questo orizzonte tematico che si inserisce la presente riflessione, che si concentrerà, quindi, su una specifica lettura dello

*storytelling* (diffusa, in particolare, in ambito francese) come manifestazione propria dell'attuale costellazione mediatica e possibile fonte di pericoli per la salute e la robustezza del discorso pubblico. Tale rastremazione del *focus* di indagine non esclude affatto che della coppia post-verità-*storytelling*, in quanto fenomeno emergente nel contesto (post)esperienziale disegnato dai nuovi *media*, si possa dare un'interpretazione altamente positiva e, anzi, ritenerla la frontiera più avanzata di una ricostruzione della nostra cultura, e specialmente degli studi umanistici (cfr. le preziose e "frizzanti" argomentazioni di Baricco [2018, spec. 290 e sgg.] in proposito). Senza per questo voler assumere posture "apocalittiche", per ragioni di spazio si zoomerà, in queste sede, sulle implicazioni negative del fenomeno.

Prima di affrontare tale indagine, non si vuole, però, sfuggire a un dubbio, dettato dalla tragica situazione che il mondo sta conoscendo nei giorni in cui tale saggio viene composto: non ci si sta forse interrogando su un tema che – almeno nella prospettiva che qui interessa, ossia in riferimento al tenore del dibattito pubblico e al prosperare della vita democratica – rischia di dover essere consegnato alla rigatteria intellettuale, "quando tutto sarà finito", perché allora "niente sarà come prima" (per adoperare due delle frasi più ripetute durante la drammatica vicenda del COVID-19)? Il numero di sfide a cui le democrazie saranno chiamate alla fine di questa crisi non farà apparire gli allarmi circa l'onnipresenza dello *storytelling* un tema datato, appartenente a un'epoca tramontata?

Pur non potendo ovviamente anticipare il futuro e pur riconoscendo che nuove sfide si profileranno, si ritiene che vi siano dei segni che la questione dello *storytelling* continuerà a essere centrale. Sia consentito illustrare questa affermazione con un esempio: riprendendo un felice conio linguistico di Rothkopf (2003), fin dall'inizio l'OMS ha allertato contro due pericoli, l'epidemia propriamente detta e l'infodemia, ossia la «[c]ircolazione di una quantità eccessiva di informazioni, talvolta non vagliate con accuratezza, che rendono difficile orientarsi su un determinato argomento per la difficoltà di individuare fonti affidabili» (treccani.it).

Si può sostenere che tanto l'evento infodemico in sé quanto la sua cura abbiano molto a che fare con la questione dello *storytelling*. Si pensi, per accennare solo a un aspetto, alle analisi di Grandi e Piovan (2020): accanto ad altri aspetti, essi sottolineano il ruolo che hanno i *frame* metaforici nel racconto dell'epidemia (p.es. il virus come killer, come piaga biblica, o i frequentissimi tropi bellici che caratterizzano la maggior parte dei resoconti, tanto ufficiali quanto no) ed evidenziano come essi impattino sull'esperienza che i soggetti hanno dell'attuale cimento e come – si potrebbe aggiungere con una certa torsione esegetica – sarebbe necessario uno *storytelling* adeguato e ben ragionato, e non lasciato né agli alimentatori della paura né all'improvvisazione, «per affrontare in modo più efficace, in futuro, situazioni complesse come l'attuale e per contribuire direttamente all'ecologia del discorso pubblico» (Grandi & Piovan, 2020).

Non si può qui sviluppare questa pista di indagine, che consentirebbe di esplorare anche le virtualità positive dello *storytelling*, che rimarranno invece meno tematizzate nel prosieguo. L'argomentazione si snoderà in due *step*: dapprima (§ 2) si delinea come, a cavallo del nuovo millennio, si sia sviluppato un discorso che ha visto nell'affermarsi della “videocrazia”, intesa come un “mostro mite” (Simone, 2008), un possibile attentato ai fondamenti stessi della democrazia. Tale riflessione sulla “videocrazia” può essere considerata come l'antesignano di quella sulla disgregazione dell'esperienza in *stories* (in una particolare declinazione del termine) fruite (e con il diffondersi dei nuovi *media*, sempre più, anche prodotte) da soggetti ridotti a puri “cervelli umani disponibili”<sup>3</sup>, da bombardare con messaggi pubblicitari o propagandistici. Nel § 3, attingendo alcuni strumenti concettuali

<sup>3</sup> In un'intervista del 2004 l'allora presidente e direttore generale del gruppo televisivo TF1, Patrick Le Lay, dichiarò: «Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible». L'espressione fece scalpore e suscitò un ampio dibattito nei circoli intellettuali. Essa è anche adoperata nel sottotitolo del volume di Salmon (2005) da cui si trarranno molti spunti per la messa a fuoco del tema del predominio dello *storytelling*.

dalla tradizione del pragmatismo (tanto di quello classico quanto del neopragmatismo), si indicherà quale possa essere una risposta pedagogica alla problematica delineata.

## 2. La telecrazia contro la democrazia e la “storyficazione”

In un saggio del 1989 Giovanni Sartori ammoniva che

[l]a televisione sta cambiando l'uomo e sta cambiando la politica. La prima trasformazione ricomprende la seconda. Ma è la video-politica che meglio prefigura, al momento, il *video-potere, la forza che ci sta plasmando* (Sartori, 1990, p. 417. Corsivi aggiunti).

Al termine di una serie di argomentazioni riferite anzitutto alla politica statunitense, lo studioso fiorentino insisteva sul fatto che «[l] problema [...] è in ultima analisi di *paideia*, di formazione dell'uomo» (Sartori, 1990, p. 432). Tali temi sarebbero stati ripresi e ampliati nel suo volume *Homo videns*, dove paventava l'avvento – a causa della televisione in quanto mezzo antropogenetico – di un nuovo *anthropos*, il quale, stordito dal flusso incessante di immagini e sballottato da stimoli solo sensoriali, sarebbe divenuto incapace di pensiero concettuale, con gravissimo detrimento per la tenuta della democrazia, che richiede cittadini in grado di comprendere informazioni complesse e gestire nozioni astratte (Sartori, 1997, spec. pp. 14-23).

Tale discorso sartoriano sul *videopotere* è apparentabile a quello sullo *psicopotere* sviluppato da un filosofo, Bernard Stiegler, per tanti versi agli antipodi. Senza poter qui esporre nel dettaglio le teorie di Stiegler (2006), ci si limiterà a sottolineare come esse culminino nell'invocare una “nuova politica educativa” (Stiegler, 2008), necessaria in un contesto in cui la telecrazia muove contro la democrazia, attaccando quella che è la competenza sociale essenziale, l'attenzione – non una semplice facoltà psicologica per il pensatore francese (Stiegler, 2008, p. XVI) – che viene disarticolata dai ritmi desultori e frammentati tipici dei messaggi audiovisivi,

confezionati da un sistema industriale interessato solo ad avere *target* degli annunci pubblicitari.

Al contempo, in sintonia con Sartori (studioso che, invero, non conosce), ma dispiegando un differente armamentario concettuale, Stiegler (2006) rivendica il ruolo della scuola come bastione contro questa deriva e come ambito in cui coltivare la capacità di saperi universali:

La scuola è un luogo di interiorizzazione e incorporazione di programmi ritentivi che costituiscono, sotto forma di testi, esercizi, di programmi, le protesi sintetiche *a posteriori* che sole possono dare accesso alla coscienza di ciò che Kant chiama giudizi sintetici *a priori*, i quali fondano i saperi universali, ossia le *leggi fondamentali* del sapere, in cui consiste l'identificazione prima di cui la scuola è il luogo di adozione e incorporazione (p. 175).

Nello stesso torno di anni, in consapevole accordo con la riflessione di Sartori, Raffaele Simone sviluppava la tematica sui rischi, per la democrazia, dell'avvento di nuovi *media* lungo direzioni interpretative che, come vedremo, rappresentano il ponte fra la polemica sulla telecrazia e la problematizzazione dello *storytelling*. Simone (2008), in particolare, notava che

si è indebolita la capacità di tener distinte *realtà* e *finzione*, uno dei pilastri della razionalità occidentale. La finzione si distingue almeno in due livelli di natura diversa: il finto e il fasullo. Verso il primo abbiamo di solito un atteggiamento positivo, che può essere anche di desiderio e di ricerca: benché le narrazioni fantastiche [...] siano finzioni, nondimeno ne abbiamo bisogno. [...]. Verso il fasullo, invece, abbiamo un atteggiamento di diffidenza e sospetto: le cose fasulle rientrano nella sfera della contraffazione, dell'inganno (p. 113).

Attraverso una ridescrizione di tale posizione, possiamo dire che, nel suo vocabolario, Simone segnala quanto accennato all'inizio: l'ambito dello *storytelling*, nell'accezione generale del termine, comprende un vettore positivo e uno negativo. Il primo, quello che Simone chiama il "finto", è essenziale al modo umano

di conoscere il mondo e dare senso all'esperienza. Le finzioni, da questo punto di vista, sono delle sperimentazioni di possibilità dell'esistenza – per adattare alcune idee di Milan Kundera (1986) – che lungi dal distoglierci dal reale e fantasmagorizzare il mondo, ci consentono di immaginare potenzialità inedite, di ideare corsi di azione originali, di ispirare e coltivare un'educazione sentimentale (cfr. *infra* § 3). Ma il secondo vettore, quello che Simone definisce il “fasullo”, è invece lo *storytelling* come esercizio di manipolazione, che mira ad adulterare il reale.

Ora, prosegue Simone (2008)

[n]ell'indistinzione attuale tra realtà e finzione quale la propone il Mostro Mite (in particolare attraverso il digitale e gli spettacoli che su di esso si basano) [...] finto e fasullo si fondono in un amalgama, dinanzi al quale abbiamo adottato un atteggiamento unitario: siamo globalmente positivi e desideranti (p. 113).

Si suggerisce di intendere tale fusione nel senso che corriamo il rischio di smarrire la nostra capacità umana di ricostruire l'esperienza attraverso la narrazione perché essa è fagocitata da un'attitudine, in ultima istanza passiva, a lasciarsi mesmerizzare da fole alcinesche propagate come vere dai *media*.

Accostate da questa prospettiva, le posizioni di Simone concorrono con quelle di Salmon, uno degli studiosi che più si è impegnato a esplorare le conseguenze dello *storytelling* sul tenore del dibattito pubblico. Il saggista francese ha introdotto la nozione di “verbicidio” (Salmon, 2005), la quale, pur non sconnessa dalle preoccupazioni sartoriane-stiegleriane rispetto alla perdita delle capacità di pensiero astratto, senza cui il dibattito democratico diviene terreno di mero affatturamento emozionale e di manipolazione del *sentiment* collettivo, rimanda a un versante diverso della questione: la crisi della significatività del linguaggio. Mentre, quindi, la polemica sulla videocrazia, così come la si è ricostruita a pennellate inevitabilmente ampie, si concentrava sulla polarità “immediatezza suggestiva dell'impatto visivo *vs* mediatezza riflessiva dell'intellezione concettuale”, Salmon si interroga sugli effetti che l'attuale costellazione mediatica ha sul linguaggio.



Il saggista francese prende l'abbrivio dalla constatazione che

[i]l crollo della fiducia nel linguaggio non deriva solo da effetti di manipolazione ma dall'apparizione di un nuovo regime di enunciazione che mantiene tutti gli enunciati nel modo della indecidibilità. Non è tanto il fatto che la menzogna sia diventata la norma e che la verità sia interdetta, è la loro indifferenziazione a essere ormai la regola (Salmon, 2005, p. 10).

Formulata in questo modo la tesi di Salmon è assolutamente concorde coi dibattiti sulla post-verità e con quello che il filosofo statunitense Frankfurt (2005), nello stesso anno, definiva *bullshit* (cfr. anche Oliverio, 2016). Ma, mentre quest'ultimo si concentra su una dimensione epistemologica – e ha di mira una significatività del linguaggio ancorata alla possibilità di indagini oggettive – Salmon (2005) è allarmato piuttosto da «una crisi mondiale della narrazione» (p. 13), una

crisi verbioid[a] [che] lascia ai parlanti una pelle di zigrino, un involucro sonoro fatto di grida e domande. [...]. Lo scambio di esperienze era già scomparso a favore della semplice circolazione delle informazioni. Questa cede oggi il posto a un nuovo regime di enunciazione nel quale la legittimità degli enunciati non viene né dall'autorità del narratore, né dall'efficacia delle tecniche di comunicazione, bensì dalle *performance* dell'*audience*. Non basta più far circolare le informazioni. Bisogna creare gli eventi. La realtà è diventata scena o, piuttosto, *show*. La democrazia di opinione si cancella dinanzi all'uso dei *tempi dei cervelli umani disponibili* (pp. 15-16).

Pur in linea con i summenzionati allarmi circa la videocrazia e con la denuncia che Simone, echeggiando Guy Débord, fa della società dello spettacolo, le analisi di Salmon arrivano a vedere nell'attuale scenario mediatico un ulteriore deterioramento in quel processo di scomparsa della narrazione che Benjamin (1962) aveva diagnosticato. Ed è a questo punto che la questione dello *storytelling* si profila, come punto di approdo della deriva videocratica:

L'idea di Barthes secondo la quale il racconto è una delle grandi categorie della conoscenza, che utilizziamo per comprendere e mettere ordine nel mondo, trionfa oggi in maniera degradata sotto forma di una sorta di narrato-mania dove ogni discorso politico, ideologico o culturale si presenta come un aneddoto, una *story*. [...] la presenza invadente del narrativo nella cultura [...] rischia [...] di rendere inutilizzabile il concetto di racconto (Salmon, 2005, pp. 34-35).

Tale decadimento è compendiato nell'opposizione fra narrazione e *story* (che, benché non sovrapponibile con quella fra finto e fasullo, con essa risuona):

Ciò che trionfa con l'invasione della *story* non è il racconto (*narrative*) col suo vasto ventaglio di possibilità, la sua capacità di trattare e differenziare livelli di discorso molto diversi [...] e di rendere conto di una realtà complessa e polifonica [...] bensì le sue forme più elementari. I Greci chiamavano *Anekdiegesis* l'assenza o l'impossibilità del racconto. L'*Anekdiegesis* contemporanea si impone oggi nella forma paradossale di un'abbondanza di aneddoti e di meta-racconti che sono altrettante metastasi del racconto (Salmon, 2005, pp. 36-37).

Le implicazioni per lo spazio pubblico e per il tenore delle società democratiche sono rilevanti. Nelle efficaci parole di Salmon (2005), «[i]l profondo mutismo della nostra epoca, il suo carattere verbicida non si manifesta più attraverso la censura e il controllo ideologico delle opinioni ma, invece, attraverso un'inflazione narrativa» (p. 38). Nel prossimo paragrafo, ricorrendo agli strumenti concettuali della tradizione pragmatista e al suo impegno a continuare il "compito" di ciò che Dewey (1988) chiamava "democrazia creativa", si cercherà di delineare un approccio pedagogico per rispondere a queste sfide, che integri la logica deweyana dell'indagine con la rortyana educazione sentimentale attraverso i romanzi.

C'è però un ultimo aspetto che va rilevato: la deriva della *storyficazione* come la descrive Salmon (2005) è legata al «trionfo della tele-realtà [che] impone a ciascuno di abbandonare ogni spirito critico e di affermare la sua adesione al modello dell'*entertainment*» (p. 61). Così argomentando, Salmon si avvicina, senza menzionar-

la, alla riflessione di Neil Postman, uno dei pensatori che più si è dedicato a esplorare la missione dell'educazione in una civiltà modificata dai nuovi *media*. In particolare, Postman contrappone l'Età della Esposizione (che è fondata sui *media* tipografici) all'Età dello Spettacolo:

L'esposizione è un modo di pensare, un metodo di apprendimento, un mezzo di esprimersi. Il mezzo tipografico, che è il più adatto al linguaggio espositivo, presenta le migliori caratteristiche di un discorso maturo: l'abilità raffinata di pensare in modo concettuale, deduttivo e consequenziale; l'elevata valutazione della ragione e dell'ordine; l'orrore per le contraddizioni; l'ampia capacità di distacco e di obiettività; la tolleranza per le risposte procrastinate (Postman, 2002, p. 83).

L'Età dello Spettacolo è inaugurata dall'avvento della fotografia e del telegrafo, che convergono nel fatto che entrambi «ricrea[no] il mondo come una serie di eventi idiosincratichi. [...]. Il mondo è atomizzato: ha solo il presente e non richiede di essere parte di una storia» (Postman, 2002, pp. 94-95). Con la fine dell'Ottocento e la diffusione di questi due *media*, la cui alleanza culminerà nella televisione, che è «il centro della nuova epistemologia» (Postman, 2002, p. 99), si produce un sisma nel linguaggio e se ne afferma una forma

che negava le interconnessioni, procedeva al di fuori di ogni contesto, sosteneva l'irrilevanza della storia, non spiegava nulla, e offriva abbagliamenti al posto della complessità e della coerenza. Un duetto tra immagine e istantaneità, che insieme suonavano la musica di una nuova specie di discorso pubblico (Postman, 2002, p. 98).

Quello cui mette capo il «complesso delle tecniche elettroniche» è «il mondo del “cucù” – dove ora questo ora quell'evento appaiono per un momento per poi scomparire» (Postman, 2002, p. 98).

Postman offre così alla opposizione di Salmon tra racconto e *story*, da un lato, una prospettiva chiaramente riferita alle trasformazioni tecnologiche (e all'emergere dei nuovi *media*) e, dall'altro, una visuale di *longue durée*, che consente, tra l'altro, di individuare

linee di continuità e di sviluppo, per esempio facendoci cogliere come molti dei fenomeni che si censiscono come “rivoluzionari” sono piuttosto evoluzioni di processi di molti decenni (in questo senso è felice l'intuizione secondo la quale il telegrafo è stato “l'internet dell'epoca vittoriana” [cfr. Standage, 2007]).

Come noto, la risposta pedagogica di Postman alle problematiche poste dall'avvento della “nuova epistemologia mediale” alla qualità del dibattito democratico è affidata a un approccio omeostatico, in cui la scuola funga da ambito in cui si coltivino forme di sapere – tipiche dell'Età dell'Esposizione – che bilancino quelle dominanti nell'Età dello Spettacolo. In questo senso, pur con vocabolari teorici differenti, Sartori e Simone, Stiegler e Postman convergono nel privilegiare una coltivazione di abiti di pensiero argomentativo-razionale-“tipografico”. Nel prossimo paragrafo si vuole esplorare se il (neo)pragmatismo pedagogico possa offrire degli strumenti che fronteggino le sfide dell'attuale costellazione, con special riferimento alla questione dello *storytelling*.

### 3. L'allaccio tra narrazione e indagine nell'educazione alla cittadinanza

Le preoccupazioni che si sono fin qui illustrate, in riferimento al dibattito sulla videocrazia, la quale culmina nella profusione di *stories*, non erano estranee alle analisi della sfera pubblica che Dewey compiva alla fine degli anni '20 del XX secolo. Con la sensibilità acuta che possedeva circa il significato delle trasformazioni tecnologiche, il pensatore americano seppe cogliere quanto l'affermarsi delle tecnologie elettriche riconfigurasse la questione della formazione alla cittadinanza. In *The Public and Its Problems* ben sintetizzava la sfida:

Uno sguardo alla situazione mostra che i mezzi fisici ed esterni di raccogliere informazioni riguardo a quanto sta accadendo nel mondo hanno di gran lunga oltrepassato la fase intellettuale dell'indagine e l'organizzazione dei suoi risultati. Il telegrafo, il telefono e ora la radio, gli scambi postali rapidi e a prezzi modici, la stampa, capace di reduplicare a basso costo il materiale, hanno raggiunto un impressionante svi-

luppo. Ma quando ci chiediamo che tipo di materiale sia registrato e come sia organizzato, quando ci chiediamo la forma intellettuale in cui il materiale è presentato, la storia da raccontare è molto differente. “Notizie” [*news*] significa qualcosa che è appena accaduto e che è nuovo perché devia da ciò che è ovvio e regolare. Ma il suo significato dipende dalla relazione con ciò che comporta, da quali siano le sue conseguenze sociali (Dewey, 1984, p. 347).

La diagnosi di Dewey anticipa quella dei testi escussi nelle pagine precedenti, coglie i fenomeni *in statu nascenti*. E indica, anche, quale sia un fondamentale veicolo pedagogico per rispondere a tale situazione e mantenere vivo il progetto democratico. Se il fattore essenziale della crisi del dibattito pubblico è «la mancanza di una continua indagine, continua nel senso di essere connessa e persistente» (Dewey, 1984, p. 346), la risposta educativa è quella di coltivare abiti di pensiero riflessivo nella scuola e in tutti gli ambienti sociali. La continuità cui fa riferimento Dewey ha un duplice senso: da una parte, essa rappresenta l'antitesi del ritmo sincopato e “sensazionalistico” dei *media*, che vellicano una curiosità per il nuovo sconnesso dal contesto in cui si inserisce (la dimensione del passato) e dalle conseguenze (la dimensione del futuro), così incapsulando i soggetti in un presentismo, di cui il collasso narrativo descritto da Salmon, la *storyficazione* dell'esperienza, è uno degli approdi attuali. Dall'altra, la continuità in quanto persistenza indica la necessità che gli abiti intellettuali d'indagine non siano limitati solo a determinate aree del vivere né siano appannaggio solo di alcune “classi” di persone (p.es. gli esperti), ma siano l'equipaggiamento di ogni cittadino che voglia partecipare in maniera competente alla comunità democratica.

Ne deriva che non solo le scuole debbano essere ricostruite assumendo la logica dell'indagine come asse fondamentale delle loro pratiche educative, ma che comunità di indagine dovrebbero sorgere ogni qualvolta ci si trovi a confrontarsi con (sempre nuove) problematiche sociali e i soggetti, quindi, dovrebbero essere preparati a prendervi parte. Altrove si è argomentato (cfr. Oliverio, 2018, cap. 3, § 2) che il dispositivo pedagogico della comunità di ricerca messo a punto da Matthew Lipman e Ann Sharp (idea-

tori della *Philosophy for Children*) possa rappresentare il modo in cui attuare questo progetto di un'educazione alla cittadinanza che scongiuri i rischi videocratici e verbicidi sopra descritti attraverso l'educazione al pensiero riflessivo.

Al contempo si deve riconoscere che, da un certo punto di vista, tale suggerimento potrebbe rappresentare una deviazione rispetto al modello deweyano, nonostante l'approccio di Lipman e Sharp sia dichiaratamente pragmatista. Infatti, in *Liberalism and Social Action*, Dewey (1987) nota:

L'invenzione del linguaggio è probabilmente la singola più grande invenzione conseguita dall'umanità. Lo sviluppo delle forme politiche che promuovono l'uso di simboli al posto del potere arbitrario fu un'altra grande invenzione. [...]. Ma i simboli sono significanti solo in connessione con le realtà che stanno dietro di essi. [...]. L'alfabetizzazione popolare, in connessione con il telegrafo, le modiche tariffe postali e la stampa, ha moltiplicato enormemente il numero di coloro che sono influenzati. Ciò che chiamiamo educazione ha fatto molto per generare abiti che mettono i simboli al posto delle realtà (pp. 50-51).

Se la comunità di ricerca di Lipman e Sharp, in quanto *setting* dialogico ispirato al dialogo socratico, mira a contrastare il verbicidio attraverso l'indagine filosofica, che rende i soggetti capaci anche di un uso consapevole e argomentato del linguaggio (un uso "espositivo" nell'accezione di Postman), Dewey potrebbe suggerire di leggere la deriva "verbicida" come un sintomo dei pericoli dell'educazione troppo incentrata sulla preminenza del linguaggio (per quanto esso sia ovviamente fondamentale), che rischia paradossalmente di formare soggetti pronti a essere catturati dalle malie linguistiche; e potrebbe sottolineare che solo l'indagine attraverso una sperimentazione attiva – sul modello della scienza – rappresenti un vero contravveleno di certi esiti. In questo senso potrebbe trovare l'approccio di Lipman e Sharp non abbastanza radicale. Invece, nella lettura qui proposta, è proprio il modo in cui gli inventori della *Philosophy for Children* intendono il loro approccio – come anche una palestra per una cura delle pa-

role, radicata in un'attenzione al pensare argomentato – che lo raccomanda negli attuali scenari.

C'è un secondo versante dell'impianto deweyano, così come lo si è presentato, che potrebbe risultare problematico: opporre il modello dell'indagine alla polverizzazione dell'esperienza in *stories* rischia di privilegiare una postura intellettualistica, che non è attenta alla dimensione emotiva e sentimentale. L'indagine potrebbe non essere sufficiente per contrastare le suggestioni dello *storytelling*, la battaglia va combattuta (anche) sul piano della “narratività”. Sarebbe spericolato non riconoscere che Dewey non avrebbe problemi a valorizzare questo versante (ne fanno fede le straordinarie prime pagine di *Reconstruction in Philosophy*), ma si deve ammettere che Richard Rorty (1987, pp. 176 sgg.), con il suo invito a un'educazione sentimentale attraverso i romanzi e la sua enfasi sul fatto che l'*ethos* di una società democratica è meglio servito da una cultura letteraria piuttosto che da una filosofica, fondata sull'indagine e l'attenzione all'argomentazione (Rorty, 2007, pp. 102 sgg.), è colui che più ha contribuito, nell'ambito della galassia pragmatista, a richiamare potentemente la nostra attenzione sulla risorsa della narrativa.

C'è in Rorty un eccesso polemico che sembra arrivare, talora, a invocare una *completa* sostituzione dell'educazione all'indagine e al pensiero riflessivo con un'educazione all'immaginazione e al sentimento, alimentata dalla lettura di romanzi che ci consentano di ampliare i nostri orizzonti non tanto in termini di intelligenza cognitiva bensì di sensibilità. E, in questo senso, la sua proposta è unilaterale, e il lascito deweyano, con il suo accento sull'indagine, rimane prezioso. Tuttavia, la polemica rortyana contro il vocabolario dell'indagine – quando si tratta di far fiorire una democrazia creativa – è benvenuto, perché sposta l'impegno educativo sul terreno (anche) del narrativo, offrendo, col modello della *saggezza del romanzo* in ottica consapevolmente kunderiana (cfr. Rorty, 1991), un'attenzione a quella modalità del “narrativo” che non dissolve la nostra esistenza in una fantasmagoria di *stories* ma coltiva la nostra capacità di sperimentare le possibilità dell'esistenza.

Peraltro, se Dewey è utile nell'allertarci sui pericoli di un'educazione imperniata sul linguaggio e nell'invocare un tipo di "sperimentazione" che abbia a che fare col confronto con la peirceana *Secondness*, con il processo di test di cui la scienza è esempio, Rorty (2007) è meritorio (anche se, forse, un po' troppo perentorio) nel rammentarci che «[n]essuna immaginazione, nessun linguaggio. Nessun cambiamento linguistico, nessun progresso morale o intellettuale» (p. 115).

È, quindi, nell'allaccio fra metodo dell'indagine e tensione narrativa non-*storyficata* che la lotta pedagogica al "verbicidio" va condotta e l'educazione alla cittadinanza può trovare un profilo adeguato all'era dello *storytelling*.

### Bibliografia

- Benjamin W. (1962). Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolai Leskov. In *Angelus novus. Saggi e frammenti* (pp. 247-274). Torino: Einaudi.
- Bosetti G. (2007). *Spin. Trucchi e tele-imbrogli della politica*. Venezia: Marsilio.
- Dewey J. (1984). The Public and Its Problems. In *The Later Works of John Dewey, vol. 2: 1925-1927* (pp. 235-372). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1987). Liberalism and Social Action. In *The Later Works of John Dewey, vol. 11: 1935-1937* (pp. 1-65). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1988). Creative Democracy – The Task Before Us. In *The Later Works of John Dewey, vol. 14: 1939-1941* (pp. 224-230). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eco U. (1989). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Ferraris M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Frankfurt H.G. (2005). *On Bullshit*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Grandi N., & Piovan A. (2020). L'infodemia da COVID-19. *Micromega online*. Disponibile in: <http://temi.repubblica.it/micromega-online/i-pericoli-dell%e2%80%99infodemia-la-comunicazione-ai-tempi-del-coronavirus/> [31 marzo 2020].
- Kundera M. (1986). *L'arte del romanzo*. Milano: Adelphi.



- Oliverio S. (2016). La democrazia *come* educazione e l'epoca della post-verità. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, V(2), 107-126.
- Oliverio S. (2018). *La filosofia dell'educazione come "termine medio". Letture deweyane su scienza e politica*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Postman N. (2002). *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*. Venezia: Marsilio.
- Rorty R. (1991). Heidegger, Kundera, and Dickens. In *Essays on Heidegger and Others. Philosophical Papers – Volume Two* (pp. 66-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty R. (1998). Human Rights, Rationality, and Sentimentality. In *Truth and Progress* (pp. 167-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty R. (2007). *Philosophy as Cultural Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothkopf D.J. (2003). When the Buzz Bites Back. *Washington Post*, 11 Maggio 2003, B01.
- Salmon Ch. (2005). *Verbicide. Du bon usage des cerveaux humains disponibles*. Castelnau-le-Lez: Éditions Climats.
- Salmon Ch. (2008). *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: Éditions La Découverte. Kindle edition.
- Sartori G. (1990). Videopotere. In *Elementi di teoria politica* (pp. 417-433). Bologna: il Mulino.
- Sartori G. (1997). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone R. (2008). *Il mostro mite*. Milano: Garzanti.
- Standage T. (2007). *The Victorian Internet*. New York-London: Bloomsbury.
- Stiegler B. (2006). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Stiegler B. (2008). *La télécratie contre la démocratie: lettre ouverte aux représentants politiques*. Paris: Flammarion.
- Vattimo G. (2000). *La società trasparente*. Milano: Garzanti.