

La politica crea mondi.

Responsabilità, critica all'ordine e ruolo innovativo dell'educazione

Questo articolo è uscito su "FOR. Rivista per la formazione", n. 87, 2011, pp. 26-32

1. Come si formano i mondi

In quanto rivolte a decisioni collettive che riguardano il presente e incidono sul futuro, ogni azione ed ogni omissione politica contribuiscono alla comparsa di un *mondo*. Con Max Weber, si può preliminarmente ricordare che, in un'accezione generale, il termine "politica" indica ogni linea d'azione direttiva e coordinativa indipendente: perciò si parla di politica valutaria delle banche, di politica di un sindacato, di politica scolastica di una città, di politica della direzione di un'associazione e perfino «della politica di una donna intelligente che mira a comandare suo marito»¹. In un senso più specifico, tuttavia, s'intende per politica quell'insieme di relazioni e azioni che dovrebbero presiedere alle decisioni collettive e alle regole del gioco vincolanti per il "vivere insieme", nei diversi ambiti dell'agire umano. È in questo senso che la politica *crea mondi* o contribuisce a crearne: se quei mondi siano vivibili o invivibili, se siano ben vivibili per pochi o molti, se in quei mondi siano ben definite e praticate una qualche eguaglianza ed una qualche libertà, dipende di volta in volta da chi assume la responsabilità delle decisioni collettive e dalla capacità dei rappresentati di retroagire criticamente sulle decisioni che li riguardano e sul ruolo di chi decide.

La storia del pensiero politico e l'esperienza storica evidenziano una costante tensione tra l'esistente e l'inesistente, tra il fattuale (il "così è") e l'inesistente immaginato, temuto o desiderato: su quest'ultimo punto si apre un'ulteriore divaricazione tra la definizione normativa (il "così dovrebbe essere") e la prospettiva utopica (l'alternativa tra il "così potrebbe" e il "così non potrebbe essere"). Una caratteristica *tragica* della politica è che lo slancio utopico ha generato stati di dominio, violenza e sofferenza, non diversamente da quanto accade con la contrapposta rinuncia ad ogni slancio utopico. La storia del pensiero e l'esperienza storica dimostrano poi che la tensione tra esistente e inesistente s'intreccia con quella tra possibile e impossibile e che in politica il possibile richiede talvolta, per essere raggiunto, di attraversare ciò che appare *impossibile*. Ricordiamo a questo proposito la conclusione del saggio su *La politica come professione* (1919) di Max Weber:

«Politica significa un affrontare con tenace passione e al tempo stesso con lungimiranza un lavoro lungo e difficile. È assolutamente corretto, e ogni esperienza storica lo conferma, che non si raggiungerebbe il possibile se nel mondo non si avesse sempre continuamente puntato all'impossibile. [...] Solo chi è sicuro di non cedere anche se il mondo, guardato dal suo punto di vista, è troppo stupido o cattivo per ciò che egli vuole offrire, e solo chi è sicuro di poter dire di fronte a tutto ciò: "Nonostante tutto, andiamo avanti!", solo quest'uomo ha la "vocazione" per la politica».²

L'"andare avanti" a cui fa riferimento Weber può essere interpretato come l'impegno ostinato di immaginare mondi possibili *differenti* o *meglio vivibili* di quello presente, anche quando ogni

¹ M. Weber, *La politica come professione* (1919), in *Scritti politici*, trad. it. di A. Cariolato e E. Fongaro, Donzelli, Roma 1998, pp. 175-230, cit. da p. 177.

² *Ivi*, p. 230.

possibilità di modificare il presente appare preclusa, in uno spazio saturo, senza vie di accesso al conflitto con l'esistente³.

Tra le forme di governo, la *democrazia* è quella più difficile da definire, anche in relazione alla menzionata tensione dell'immaginazione con l'esistente. Da un lato, la democrazia sembra la cornice più propizia per chi auspica che i processi creativi e decisionali avvengano in modo tale da consentire a tutti partecipanti di accedere al conflitto e di cambiare idea; dall'altro lato, notiamo che sul piano teorico e storico esistono differenti tipologie di democrazia, con diversi gradi di *democraticità*, e che soprattutto nel mondo contemporaneo si moltiplicano le analisi che sottolineano l'impoverimento della vita democratica e la trasformazione della democrazia in qualcos'altro: *postdemocrazia*, autocrazia elettiva, democrazia dispotica e così via⁴. Già Alexis de Tocqueville, nel saggio su *La democrazia in America* pubblicato a Parigi tra 1835 e 1840, si interrogava sul *tipo di dispotismo* temibile nelle nazioni democratiche e descriveva la comparsa di un potere che cerca di fissare gli uomini nella condizione di minorità caratteristica dell'infanzia, di un potere che «ama che i cittadini si divertano, purché non pensino che a divertirsi»: «in questo sistema il cittadino esce un momento dalla dipendenza per eleggere il padrone e subito dopo vi rientra»⁵.

Senza scendere nei dettagli delle molteplici definizioni di democrazia e delle riserve che i teorici della politica si sollevano reciprocamente su singoli punti, ci si può limitare ad osservare che nelle democrazie contemporanee le costituzioni, la separazione dei poteri, i limiti del mandato elettorale, le regole sul rapporto tra politica, comunicazione e media, la libertà di stampa e la scuola pubblica sono tra le condizioni che dovrebbero mettere i cittadini in condizione di accedere criticamente allo spazio pubblico e ai suoi conflitti. La teoria e l'esperienza evidenziano tuttavia che in molte democrazie l'accesso ai conflitti e la capacità critica dei cittadini sono molto limitati. Ciò ha conseguenze sulla capacità della politica di *creare mondi* e sulla *qualità* dei mondi che essa crea o contribuisce a distruggere. Le pagine seguenti affrontano alcuni problemi tipici della democrazia contemporanea in relazione alla critica all'ordine e al ruolo innovativo dell'educazione: la scelta di concentrarsi sulla democrazia deriva dal fatto che le sue forme e le sue possibilità, tra le più complesse da trattare, ci riguardano direttamente.

2. Cosmetica anestetica

Che la democrazia non abbia mantenuto le sue promesse è un'osservazione di cui siamo debitori a Norberto Bobbio⁶. Si può fare riferimento a promesse non mantenute, in prima istanza, ipotizzando una discrepanza tra le attese sul piano degli ideali e ciò che accade sul piano dei fatti. Le attese sul piano degli ideali sono definite di volta in volta in relazione ad una teoria della

³ Per il concetto di saturazione, mi riferisco ad U. Morelli, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi & C., Torino 2010: Morelli illustra come, a contrastare l'apertura all'inedito, ci sia una sorta di *tensione all'esistente*, la tendenza dell'uomo a *centrarsi* e fissarsi nella circonferenza tracciata di volta in volta dal *conformismo*, dalle attribuzioni di senso conformi ad aspettative largamente prevalenti ed inculcate senza problematizzazione, rassicuranti perché confermate in passato e facilmente confermabili. Morelli, al riguardo, introduce la proposta di un *assunto di base* della saturazione, come esperienza del "tutto pieno", che impedisce ai membri di un gruppo la *concepibilità* e persino la formulazione della domanda su *uscite, alternative e novità* possibili.

⁴ Per il concetto di postdemocrazia, si veda in particolare Colin Crouch, *Postdemocrazia*, trad. it. di C. Paternò, Laterza, Roma-Bari 2009. Crouch descrive la «parabola discendente della democrazia» (p. 26) e la interpreta tra l'altro alla luce del fatto che «le élite politiche hanno appreso a manipolare e guidare i bisogni della gente; quando gli elettori devono essere convinti ad andare a votare da campagne pubblicitarie gestite dall'alto» (ibidem). Di «autocrazia elettiva» e di «antidemocrazia» scrive Michelangelo Bovero (*Democrazia al crepuscolo?*, in M. Bovero, V. Pazé, a cura di, *La democrazia in nove lezioni*, Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 3-20). Sulla democrazia dispotica, si veda M. Ciliberto, *La democrazia dispotica*, Laterza, Roma-Bari 2010. Si vedano anche i seguenti saggi, dai titoli eloquenti: P. Ginsborg, *La democrazia che non c'è*, Einaudi, Torino 2006; D. Campus, *L'antipolitica al governo. De Gaulle, Regan, Berlusconi*, Il Mulino, Bologna 2006; E. Laclau, *La ragione populista*, trad. it. a cura di D. Tarizzo, Laterza, Roma-Bari 2008; C. Lasch, *La ribellione delle élite. Il tradimento della democrazia*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1995; Y. Meny, Y. Surel, *Populismo e democrazia*, Il Mulino, Bologna 2004; *Populismo*, numero monografico di "Filosofia politica", 3, 2004; P. Rosanvallon, *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Seuil, Paris 2006; P.-A. Taguieff, *L'illusione populista*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2003.

⁵ Alexis de Tocqueville *La democrazia in America*, trad. it. a cura di G. Candeloro, Rizzoli, Milano 1999, Parte IV, cap. 6, pp. 733-734.

⁶ N. Bobbio, *Teoria generale della politica*, a cura di M. Bovero, Einaudi, Torino 2009, p. 363 (su *Democrazia e segreto*, pp. 352-369).

democrazia, più precisamente in relazione ad una teoria relativa a ciò che la democrazia potrebbe e dovrebbe essere: il fatto che le promesse non si realizzino potrebbe essere dovuto ad un *eccesso* dell'aspettativa associata alla democrazia, oppure ad un *difetto* dell'essere umano che la concepisce, forse incapace di far fronte ai requisiti cognitivi ed emotivi necessari per dare sostanza alla forma di governo in questione.

Sono interessanti, a questo proposito, i due capitoli conclusivi del saggio di Walter Lippmann su *L'opinione pubblica* (XXVII, *L'appello al pubblico* e XXVIII, *L'appello alla ragione*)⁷, dove l'autore solleva esplicitamente il problema dell'educazione. Lippmann aveva osservato l'impatto della sistematica falsificazione nella costruzione delle notizie e nella comunicazione politica durante la prima guerra mondiale, quando fu sottosegretario alla guerra per il Ministero della difesa degli Stati Uniti e consulente al *Committee on Public Information* (noto anche come *Creel Committee*) voluto dal presidente Wilson⁸. Lippmann descrive uno scenario che ancora ci riguarda: i mass media selezionano ed incorniciano (*framing*) le notizie generando *pseudoambienti*. Non potendo i cittadini essere compiutamente «vigili, informati e attenti» su tutte le questioni che li riguardano, accade che non si riesca a «distinguere ciò che è percezione reale da ciò che è stereotipo, schema e complicazione»⁹:

«In molte materie di grande importanza pubblica, e in gradi diversi tra persone diverse anche in materie più personali, i fili della memoria e del sentimento sono aggrovigliati. La stessa parola designa le idee più diverse: le emozioni vengono spostate dalle immagini a cui appartengono a nomi che somigliano ai nomi di quelle immagini. Nelle parti della mente in cui non opera il senso critico avvengono facilmente associazioni per semplice assonanza, contatto e successione. Ci sono attaccamenti emotivi liberi, ci sono parole che erano nomi e sono maschere»¹⁰.

Per quanto sotterraneo, anche in democrazia è all'opera un «immane apparato di censura, di creazione di stereotipi e di drammatizzazione dei fatti»¹¹. Volendo riprendere ed aggiornare tali considerazioni anche alla luce dell'evoluzione del marketing politico e dello spin doctoring¹², nelle democrazie contemporanee sembrano esserci due forme di creatività in competizione: da un lato, la creatività propriamente politica, che senza appiattirsi sull'esistente immagina *mondi alternativi ben vivibili* e s'impegna nell'invenzione di pratiche e regole all'altezza della complessità dei tempi; dall'altro lato, la creatività del *marketing* e dell'*advertising* applicata alla costruzione dei messaggi e delle proposte politiche, affidata all'inventiva cosmetica delle «coppie creative» delle agenzie pubblicitarie, che decidono il *mix* giusto di testi, immagini e musiche per promuovere un candidato o un partito, facendo leva di proposito sugli stereotipi esistenti, sulle preoccupazioni prevalenti nei sondaggi, sull'entusiasmo e sulla paura dei potenziali elettori. Quanto più ci si affida al secondo tipo di creatività – quanto più si accetta l'associazione terminologica tra le pratiche *cosmetiche* ed i processi *creativi* – tanto più la creatività propriamente politica perde terreno. La diffusione delle

⁷ W. Lippmann, *L'opinione pubblica* (1922), trad. it. di C. Mannucci, Donzelli, Roma 1995. È il caso di ricordare che Lippmann aveva seguito alla Harvard University le conferenze del sociologo inglese Graham Wallas ed aveva conosciuto William James. Nel 1912 curò una delle prime traduzioni americane di Sigmund Freud. Fu assistente di George Santayana, già allievo di Simmel e autore di *Character and Opinion in the United States*.

⁸ Qui lavorò anche Edward Louis Bernays, il nipote di Freud che nel 1928 pubblicò un saggio sulla propaganda e che lavorò tanto nella comunicazione politica quanto nella comunicazione commerciale, per clienti come Dodge, General Motors, Procter & Gamble, American Tobacco Company. Bernays concepiva la propaganda come l'«attività organizzata per diffondere una credenza o una dottrina particolare», ovvero, in modo più esplicito, come «la manipolazione consapevole e intelligente delle opinioni e delle abitudini delle masse» (E. L. Bernays, *Propaganda. Della manipolazione dell'opinione pubblica in democrazia*, trad. it. di A. Zuliani, Fausto Lupetti, Milano 2008, cit. da p. 36 e p. 25).

⁹ Lippmann, *L'opinione pubblica*, p. 365.

¹⁰ *Ivi*, pp. 367-368. Qui abbiamo una singolare anticipazione di temi su cui si stanno concentrando importanti ricerche contemporanee. Si vedano in particolare G. Lakoff, *Pensiero politico e scienza della mente* (2008), trad. it. di G. Barile, Bruno Mondadori, Milano 2009, M. Castells, *Comunicazione e potere* (2009), trad. it. di B. Amato e P. Conversano, EGEA-UBE, Milano 2009, D. Westen, *La mente politica. Il ruolo delle emozioni nel destino di una nazione* (2007), trad. it. di M. Ceschi, Il Saggiatore, Milano 2008. Cfr. L. Mori, *Il consenso tra filosofia e scienze della mente: una questione epistemologica e politica*, in «Scienza & Filosofia», n. 4, 2010, pp. 119-127. Zagrebelsky (G. Zagrebelsky, *Sulla lingua del tempo presente*, Einaudi, Torino 2010) associa la contemporanea «malattia degenerativa della vita pubblica» al prevalere di un «linguaggio stereotipato e kitsch» (p. 12).

¹¹ Lippmann, *L'opinione pubblica*, p. 369.

¹² L. Mori, *Consensus and Democratic Legitimacy: Political Marketing versus Political Philosophy*, in «Hamburg Review of Social Sciences», Vol. 5, Issue 1, Dec. 2010, pp. 61-85.

pratiche cosmetiche è agevolata dal fatto che esse appaiono *vincenti* e perfino *inevitabili* date le condizioni attuali della comunicazione: il bisogno continuo di *restyling* (ad esempio sui simboli, sull'immagine, sugli slogan) dei partiti e dei candidati attesta che la creatività della cosmetica è provvisoria e perdente sul medio e lungo termine, costringendo ad aggiustamenti continui sotto la pressione dei sondaggi e degli appuntamenti elettorali. È una creatività che si manifesta escogitando compromessi e soluzioni *ad hoc*, pensate per i tempi brevi, quelli in cui le promesse appaiono appetibili e realizzabili: lo stesso Lippmann aveva individuato la tendenza del comunicatore politico a preoccuparsi dei *giorni* o dei *mesi*, anziché degli *anni* e delle *generazioni*. Nel breve periodo, nell'orizzonte incerto e limitato del risultato immediatamente visibile e premiante, lo slogan emozionante ed il compromesso appaiono più *incisivi* e soddisfano le condizioni favorite dalla *società dello spettacolo* su cui Debord richiamò l'attenzione a partire dal 1967: la memoria corta, il trionfo della *vedette* come specialista del «*vissuto apparente*», «l'alienazione dello spettatore», che più contempla spettacoli, meno vive, «più accetta di riconoscersi nelle immagini dominanti del bisogno, meno comprende la sua propria esistenza e il suo proprio desiderio»¹³.

La *cosmetica* finisce col disincentivare e col sostituire l'esercizio dell'immaginazione politica *creativa*, che necessariamente deve tenere aperte prospettive sulle evoluzioni e sulle emergenze lente: la *cosmetica* ha effetti anestetici, poiché impegnandosi nella costruzione di messaggi sensazionali e capaci di colpire l'attenzione, trascura i nessi, le dinamiche di lungo periodo, i contraccolpi sistemici di ogni azione ed omissione; la cosmetica distoglie la creatività possibile all'uomo dall'esercitarsi su ciò in cui l'uomo stesso appare evolutivamente in ritardo, la consapevolezza delle evoluzioni lente e la consapevolezza che tale *inconsapevolezza* lascia impreparati davanti alle *catastrofi*. Ma una delle sfide della democrazia è quella di educare i cittadini alla democrazia, facendo sì che le donne e gli uomini siano all'altezza delle promesse che si sono reciprocamente fatti inventando tale forma di governo.

3. Il ruolo innovativo dell'educazione

Riaprire la capacità di percepire nessi e vedere relazioni tra l'esistente e l'inesistente, riapprendere a *coltivare il desiderio dell'inesistente così spesso deviato e sostituito dal desiderio di accumulare merci e spettacoli*, è un impegno formativo e al tempo stesso estetico. Affinché l'educazione possa avere un ruolo innovativo nelle democrazie contemporanee occorre anzitutto interrogarsi sui contesti e sui fallimenti di tanti progetti educativi emancipativi del ventesimo secolo. Che l'educazione alla democrazia fosse «una delle principali esigenze della democrazia stessa»¹⁴, come scrive Kelsen, era preoccupazione diffusa agli inizi del Novecento, ma quale educazione? Su questo punto non si è mai riflettuto abbastanza. Benché Bertrand Russell sottolineasse che «acquisire immunità all'eloquenza (*immunity to eloquence*) è straordinariamente importante per i cittadini di una democrazia»¹⁵, siamo ormai in condizione di accorgerci come la filosofia politica abbia trascurato la complessità dei processi del *consenso* e le questioni sollevate dall'applicazione su larga scala del marketing politico: in un paesaggio come quello sopra descritto, un'educazione alla democrazia intesa soltanto come educazione civica nozionistica è risultata fallimentare. I cittadini sono ancora impreparati ad esercitare il pensiero critico nei confronti delle tecniche di propaganda e del marketing e continuano a cadere nei «trucchi sporchi» (*dirty tricks*) codificati dai manuali degli *spin doctors*: da quanto abbiamo detto, consegue tuttavia che la sudditanza dei cittadini nei confronti della cosmetica politica impedisce alla democrazia di trasformarsi in *contesto creativo*, cioè in un contesto in cui l'agire politico sia inserito in relazioni tali da doversi assumere la *responsabilità* creativa di tenere aperta la tensione tra ciò che esiste e ciò che vorremmo esistesse. La politica crea mondi¹⁶ degni di essere abitati se i cittadini, *fin dall'infanzia*¹⁷,

¹³ G. Debord, *La società dello spettacolo, Commenti sulla società dello spettacolo* (1967, 1988), trad. it. di P. Salvadori, F. Vasarri, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2008, p. 63.

¹⁴ H. Kelsen, *Essenza e valore della democrazia* (1929), in Id., *La democrazia*, Il Mulino, Bologna 2010, pp. 41-152, cit. da p. 139.

¹⁵ B. Russell, *The Taming of Power*, in *The Basic Writing of Bertrand Russell*, Routledge, Oxon-New York 2009, pp. 645-663, cit. da p. 660.

¹⁶ Per elaborare le considerazioni che seguono mi ispiro alle tesi sulla creatività di Ugo Morelli, esposte in numerosi convegni e seminari e raccolte nei paper del sito www.ugomorelli.eu.

apprendono ad *elaborare insieme pubblicamente* – in conflitti generativi – la *tensione rinviante* che li costituisce come esseri perpetuamente eccentrici, sospesi tra ciò che sono e ciò che stanno diventando. Tale tensione rinviante è un tratto caratterizzante della costitutiva *relazionalità* del nostro essere *embodied minds*: il fatto che essa ci accomuni gli uni agli altri in modo specie-specifico è una delle condizioni *prepolitiche* della politica. A tale riguardo, tra le forme di *governo*, la democrazia sembra avere aperto una sfida che appare al tempo stesso *ovvia* e *paradossale*: sfida che consiste nella traduzione della (a) consapevolezza di una tensione rinviante *condivisa* in una (b) *invenzione di cornici creative* in cui possa essere condivisa la *domanda conflittuale* sul progetto relativo a come *abitare la distanza che perpetuamente separa ciò che è da ciò che potrebbe essere*, il “come si vive” dal “come si potrebbe vivere bene”.

Potremmo allora definire *democratica* – pensando ad una democrazia quale *potrebbe essere* più che ad una democrazia esistente – una forma di governo in cui l’immaginazione politica ha saputo preparare *cornici* per l’elaborazione pubblica e generativa dei conflitti, educando a riconoscere la natura relazionale ed ecosistemica della tensione rinviante.

Una delle condizioni affinché ciò accada è che i cittadini dispongano della competenza che Martha Nussbaum chiama «immaginazione narrativa»¹⁷, associandola alla *cultura umanistica*. Se a questo aggiungiamo il requisito dell’«immunità alla retorica», è chiaro che le nostre democrazie sono *incompiute*: finché le suddette condizioni non saranno almeno prese in considerazione, non c’è da stupirsi che possano proliferare varie tipologie di “dispotismo democratico”, forse “morbido” ma pur sempre orientato a conservare i privilegi esistenti o a rafforzarli, circoscrivendo le domande sulla creazione di *nuovi mondi ben vivibili* entro contorni accettabili a chi trae profitto dallo *status quo*.

Educare alla critica e quindi ad immaginare e creare mondi richiede preliminarmente un’innovazione significativa sul piano dell’educazione: occorre che l’ideazione dei percorsi educativi, ad esempio, tenga conto delle ricerche sulla complessa fenomenologia dei processi mentali e sull’intreccio tra cognizione ed emozioni. Lo stesso Lippmann dava indicazioni in tal senso e richiamava l’esempio di Socrate: quando c’è «incongruenza tra il fatto, l’idea e l’emozione», il cittadino «ha bisogno di un Socrate che isoli le parole, lo interroghi finché egli non le abbia definite e rese nomi di idee; e non le abbia legate a un particolare oggetto e a nient’altro»¹⁹. Soltanto «una rieducazione di questo genere – aggiunge Lippmann – contribuirà a portare le nostre opinioni pubbliche a contatto con l’ambiente»²⁰. Egli immaginava che a scuola l’insegnante potesse preparare l’allievo «ad affrontare questo mondo con un atteggiamento molto più disincantato di fronte ai propri processi mentali», utilizzando la storia per «renderlo cosciente dello stereotipo» e coltivando in lui «l’abitudine all’introspezione riguardo alle immagini suscitate dalle parole stampate», a partire dalla consapevolezza che le parole suscitano immagini e che «i codici impongono all’immaginazione uno stampo particolare»²¹. Tutto ciò presuppone peraltro che sia stato già affrontato il problema dell’educazione degli educatori e che siano abbastanza diffusi la conoscenza delle istituzioni umane e l’aggiornamento sulle ricerche dei processi cognitivi delle *embodied minds*. La capacità di *rappresentazione perspicua* e di *visione degli anelli intermedi* di wittgensteiniana memoria, ripresa nella teoria di Iacono sull’attraversamento dei *mondi* e delle cornici²², diventano tanto più urgenti nell’epoca in cui i professionisti del marketing politico e dello spin doctoring costruiscono spot e combinazioni di parole ed immagini facendo leva in modo più o meno sottile su quelli che Lippmann definiva «i sette mercati mortali contro l’opinione pubblica»²³, ossia odio, intolleranza, sospetto, bigottismo, segretezza, paura, menzogna.

La creatività che si esercita su tali aspetti, pur riuscendo nell’intento di attirare l’attenzione e di persuadere, alla lunga ha esiti distruttivi, in quanto soffoca o sostituisce la creatività e l’immaginazione *politica* evolute nel corso dei secoli. Anche per la società italiana contemporanea, si è scritto che la sfida consiste nel “rieducare” la popolazione e formare una nuova classe

¹⁷ Tra i filosofi che si sono posti esplicitamente il problema *politico* della formazione delle abitudini nell’infanzia spiccano Platone e Rousseau.

¹⁸ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011, p. 111.

¹⁹ Lippmann, *L’opinione pubblica*, p. 368.

²⁰ *Ivi*, p. 369.

²¹ *Ivi*, pp. 370-371.

²² Cfr. A. M. Iacono, *L’illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

²³ Lippmann, *L’opinione pubblica*, p. 379.

dirigente», appellandosi a un «esercito di educatori»²⁴. La domanda aperta riguarda la proposta educativa necessaria a tal fine. Riprendendo implicitamente la menzionata osservazione di Russell, in un saggio sull'*età della propaganda* Pratkanis ed Aronson dedicano un capitolo alla *neutralizzazione delle strategie persuasive*, sottolineando l'esigenza di insegnare nelle scuole come si sia vulnerabili alla propaganda e come si possano distinguere gli elementi *spettacolari* inseriti nelle notizie²⁵.

«[...] Considerando da vicino le vie della persuasione possiamo promuovere le tecniche che conducono a una piena e aperta discussione delle questioni in gioco, rigettando le buffonerie del demagogo. La responsabilità dell'educazione dei figli di Peitho è in gran parte nostra»²⁶.

Anche Franca D'Agostini, nel saggio *Verità avvelenata*, auspica un'educazione capace di immunizzare il cittadino dai trucchi della retorica e di fargli «riconoscere le fallacie e le ragioni migliori»²⁷, mettendo però in risalto l'importanza delle competenze argomentative, enfatizzando queste ultime rispetto alle competenze relazionali in senso ampio e allo studio dell'intreccio di cognizione ed emozione, contestando ad esempio approcci come quelli di Westen e Lakoff, che non possono invece essere sottovalutati nel quadro di uno studio della mente e dei fenomeni sociali condotto nell'orizzonte epistemologico della *complessità*²⁸. Nelle esperienze che da alcuni anni il Laboratorio filosofico sulla complessità Ichnos propone nelle scuole dell'infanzia ed elementari²⁹ – poi ripensate per le scuole secondarie – l'esercizio dell'immaginazione politica prende le mosse da un esperimento mentale di gruppo, che attraverso l'invenzione di un'utopia di classe conduce i bambini a discutere e riconoscere, in modo emotivamente e cognitivamente coinvolgente, alcune dinamiche ricorrenti nei processi d'ideazione e di comunicazione politica. Inventare pratiche educative attraverso le quali si possa apprendere a riconoscere i nessi che legano cognizione ed emozione, facendo emergere il cortocircuito tra tensione rinviante e tensione all'esistente³⁰, significa lavorare affinché, sul lungo periodo, aumenti il numero dei cittadini capaci esercitare il dubbio ed il pensiero critico: se ciò accadrà, sembrerà forse più realistica l'aspettativa che la politica e soprattutto la democrazia creino *mondi ben vivibili*. Purché si creda, come scriveva Lippmann citando James, che «tutti i se a cui [...] è appeso il nostro destino, sono ricchi di possibilità»³¹.

²⁴ P. Grasso, in P. Grasso, A. La Volte, *Per non morire di mafia*, Sperling & Kupfer, Milano 2009, p. 294.

²⁵ Anthony R. Pratkanis, E. Aronson, *L'età della propaganda. Usi e abitudini quotidiani della persuasione*, trad. it. di G. Arganese, Il Mulino, Bologna 2003, p. 450. Cfr. anche R. M. Entman, *Democracy without Citizens: Media and the Decay of American Politics*, Oxford University Press, New York 1989; N. Capaldi, *The Art of Deception*, Prometheus, Buffalo N. Y. 1987; R. B. Cialdini, *Influence*, Morrow, New York 1984, trad. it. *Le armi della persuasione: come e perché si finisce col dire di sì*, Giunti, Firenze 1995.

²⁶ Pratkanis, Aronson, *L'età della propaganda*, p. 452.

²⁷ F. D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino 2010, p. 223.

²⁸ Secondo D'Agostini, concentrarsi sui fattori di ordine "emotivo" significa introdurre «strane e imperscrutabili ragioni» che determinerebbero il successo di alcuni argomenti sugli altri: la studiosa suggerisce invece che per far fronte agli argomenti ingannevoli sono ampiamente sufficienti l'analisi retorica, la logica e la teoria dell'argomentazione (pp. 104-105; tra l'altro, indica come fattori cruciali per l'orientamento dell'opinione rispetto alla scelta elettorale le *idealità*, gli *interessi* e le *informazioni*, p. 217).

²⁹ <http://ichnos.humnet.unipi.it>. Cfr. M. A. Galanti (a cura di), *In rapido volo con morbida voce*, ETS, Pisa 2007. Nussbaum (*Non per profitto*, cit., pp. 88-90) menziona il modello della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman come un esempio di «metodo socratico» nell'insegnamento. Pur riconoscendo elementi importanti in tale modello, il Laboratorio filosofico Ichnos ha preferito elaborarne uno alternativo: con i percorsi sull'*utopia*, infatti, si è voluto proporre un *esperimento mentale di gruppo* (come quello che Socrate propone ai suoi interlocutori nel secondo libro della *Repubblica*), che comportasse il libero esercizio dell'immaginazione, a partire da vincoli variabili di volta in volta (come l'ambientazione in un'isola e che non partisse da storie già strutturate (come invece accade nella *Philosophy for Children*): i percorsi di Ichnos, ispirandosi implicitamente alla storia della filosofia, aspirano a fare *filosofia con i bambini* (potremmo dire *Philosophy with Children*) ed accompagnano bambini e adolescenti (ma anche gli adulti, in separata sede) ad inventare la propria narrazione del luogo in cui "vivere bene", facendo emergere ogni volta itinerari inattesi anche per i formatori coinvolti.

³⁰ Cfr. Morelli, *Mente e bellezza*, cit.

³¹ Lippmann, *L'opinione pubblica*, p. 379.