

ESSERE VERI NELLA RETE. L'UMANITÀ MEDIALE OLTRE LA POST-VERITÀ

BE TRUE IN THE INTERNET. MEDIA HUMANITY BEYOND POST-TRUTH

*Filippo Ceretti, Università di Bolzano e Università Lateranense,
ficeretti@unibz.it*

SOMMARIO

Come educare alla verità, quando le logiche dei social media sembrano dare ampio spazio a un'informazione caotica e deviante? Il saggio propone una ricostruzione filosofica dei diversi significati di verità e menzogna, per evidenziare che la verità non si dà, ma si fa. Di conseguenza, il concetto di postverità identifica non tanto un problema informativo quanto performativo: più che la falsità dei contenuti, è a tema l'inautenticità delle pratiche comunicative. A questo livello può intervenire la Media Education, secondo tre linee progettuali: aggiornare gli obiettivi formativi relativi alla competenza mediale; ritrovare le proprie originarie motivazioni politiche; formare i soggetti non soltanto a *dire* la verità, ma a *essere* veri, secondo la prospettiva della meducazione.

PAROLE CHIAVE

Post-verità, media literacy education, competenza mediale, epistemologia, significato filosofico di verità.

ABSTRACT

How to educate to truth, when the logic of social media seems to give full space to chaotic and deviant information? The essay proposes a philosophical reconstruction of the different meanings of truth and lies, to highlight that truth

is not given, but is made. Consequently, the concept of post-truth does not identify an informative problem but a performative one: rather than the falsity of the contents, what counts is the inauthenticity of the communicative practices. At this level Media Education can intervene according to three lines: update the formative goals related to media competence; rediscover its original political motivations; train people not only to *tell* the truth, but to *be true*, according to the perspective of mediation.

KEYWORDS

Post-truth, media literacy education, media literacy, epistemology, truth: philosophical meaning.

Autore per corrispondenza
Filippo Ceretti, Università di Bolzano e Università Lateranense,
ficeretti@unibz.it

«La verità non può essere espressa,
e ciò che può essere detto non è più verità»

Lao Tzu, Tao Te Ching

1 Introduzione

La notizia che oggi viviamo nell'epoca della post-verità è una fake news.¹ La post-verità non esiste, almeno sul piano ontologico; ma trova il proprio senso sul piano discorsivo: il terreno sul quale oggi si esercita la nostra razionalità non è quello dei «fatti», ma quello dei simboli e delle narrazioni mediali, ed è per questo che la questione della verità è oggi eminentemente una questione comunicativa più che logica, meducativa più che educativa.

Per affrontare il problema del caos informativo contemporaneo, tra mis-informazione, dis-informazione e mal-informazione (Wardle & Derakhshan, 2017), è necessaria una decisa ricollocazione della riflessione educativa, dal quadro di una particolare epoca storica (la nostra), a un orizzonte più ampio, che recuperi le nozioni sovistoriche di verità e (soprattutto) di menzogna. Questo punto è importante: l'educazione mediale, quando voglia essere razionalmente giustificata, non può limitarsi a leggere i fenomeni mediali come se essi si presentassero per la prima volta nell'esperienza umana, o come se fosse l'esistenza degli apparati mediali a generare un particolare bisogno formativo. Certamente, la natura mediata e quindi «attuale» delle dinamiche comunicative che vogliamo affrontare va adeguatamente interpretata alla luce degli studi recenti (che si focalizzano sulla mediazione); tuttavia, questo apprezzamento può essere equilibrato solo se si assume una prospettiva che apra l'orizzonte e richiami la sapienza che giunge dal passato e che colloca l'esperienza (e l'educazione) mediale in un quadro di riflessione più articolato (che si focalizza sull'intenzione).

Quindi, per comprendere a fondo che cosa possa significare post-verità per noi – cioè per un media educator che voglia trasformare la comunicazione digitale in occasione educativa – propongo un percorso di avvicinamento in tre tappe: anzitutto individueremo, nella storia della cultura occidentale, alcune grandi categorie interpretative di quella misteriosa relazione conoscitiva tra l'uomo e il mondo circostante che produce il concetto di verità (e il suo opposto, opinione e falsità); in secondo luogo, chiariremo quale sia il senso più proprio del concetto di post-verità nel contesto dei media digitali; infine, suggeriremo alcune linee

¹ Per il Collins Dictionary, fake news è la parola dell'anno 2017, con la seguente definizione: «False, often sensational, information disseminated under the guise of news reporting», <https://www.collinsdictionary.com/it/woty> [Accesso 09.03.2018]. Tuttavia il significato del termine non è condiviso. Questa meta-analisi di 34 articoli accademici sulle fake news rivela un uso disomogeneo del concetto: *Defining «Fake News». A Typology of Scholarly Definitions*, in Internet: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21670811.2017.1360143> [Accesso 09.03.2018].

di progetto per sviluppare una meducazione (Ceretti & Padula, 2016) capace di elaborare profondamente il tema della verità mediale.

2 Le avventure della verità

La questione della verità è centrale in tutta la storia del pensiero. È quantomeno significativo ricordare che la filosofia nasce come metariflessione sulla conoscenza (filo-sofia, amore per la sapienza), a seguito della percezione dei rischi insiti nella *dòxa*, la fiducia nell'opinione che non coglie la verità. Già Eraclito, 2500 anni fa, si lamentava che «pur essendo riconosciuta la verità di ciò che insegno, la maggior parte degli uomini vivono come se avessero una loro propria e particolare saggezza» (fr. 2).

Più o meno negli stessi anni, Parmenide riconosce – diversamente dalla solida verità – che l'opinione è una forma di conoscenza incerta: «Bisogna che tu impari tutte le cose, sia il solido cuore della ben rotonda Verità (*Alétheia*), sia le opinioni dei mortali, nelle quali non c'è vera certezza» (fr. 1). Insomma, vi è sempre stata la percezione che la conoscenza umana sia costantemente assediata dal rischio dell'incertezza e dell'approssimazione. La post-verità non sarebbe quindi che l'ultimo atto di un lunghissimo dramma filosofico che si radica all'origine stessa della riflessione sui significati del conoscere. Ma vediamo più da vicino le diverse articolazioni di questa opposizione tra *alétheia* e *dòxa*.

Una prima prospettiva concettualizza la verità come una rappresentazione mentale (o linguistico-testuale) che corrisponde esattamente a un qualche dato di fatto. Secondo questa posizione – tanto precisa quanto problematica – la differenza tra verità e opinione sarebbe determinata dalla verifica della corrispondenza tra i fatti e la loro descrizione. Se quanto ho in mente – oppure quanto asserisco – corrisponde a ciò che esiste in realtà, allora sono nel vero; viceversa, se la corrispondenza non è appurata, allora sono nel falso. La teoria corrispondentista della verità – che in Tommaso d'Aquino suona come «*adaequatio rei et intellectus*» – percorre l'intera parabola della riflessione occidentale, da Platone a Popper, e risuona anche oggi nel dibattito intorno alla post-verità, ad esempio quando ritengo che si possa verificare la verità di una informazione attraverso un fact-checking, una «verifica dei fatti», per usare il linguaggio del giornalismo contemporaneo. Secondo questo punto di vista, la verità può essere riconosciuta e la menzogna falsificata: basta andare a vedere come stanno le cose veramente. Che poi una conoscenza sia verificata o falsificata una volta per tutte, questa è un'altra questione; ma in teoria il processo è alla nostra portata ed è proprio quanto si prefigge di fare la ricerca scientifica (Popper, 1975).

Ma l'originaria opposizione di *alétheia* e *doxa* ci suggerisce anche un'altra linea di indagine. Il termine greco *ἀλήθεια* è denso di fascino, come suggerisce Martin Heidegger (1997, p. 32): «La parola greca che sta per “verità” – non lo si sarà mai ricordato abbastanza, e bisogna sempre tornare a farlo, quasi ogni giorno – è *alétheia*, svelatezza. Qualcosa di vero è un *alethès*, uno svelato». La radice

originaria richiama una profonda negazione: l'atto del conoscere è il tentativo di «togliere il velo» a ciò che, per sua natura, si nega, si nasconde (a-lethès: alfa privativa + verbo lanthàno, nascondo). Sotto questo rispetto, è evidente una vicinanza con il pensiero orientale, per il quale la vera realtà del mondo è coperta da un velo di apparenze inautentiche (Maya). Hervé Clerc (2015) ricorda che nella cultura buddhista l'uomo sapiente è «colui che solleva il velo» e osserva le «cose come sono»: «il Buddha [...] afferma che la vita è oscura, precaria, breve, simile a un lampo in un cielo in tempesta, che noi l'attraversiamo avviluppati in un velo d'ignoranza, ma afferma anche che questo velo può essere strappato» (p. 29). Secondo questa prospettiva, la verità – che si situa su un piano di realtà differente rispetto ai fenomeni fisici e agli eventi storici – si colloca nuovamente alla fine di un processo, che però non è la verifica di una corrispondenza, ma l'esito di un cammino esistenziale, l'ispirazione e il risultato di un agire complesso. Siamo di fronte a un'idea di verità che implica un atteggiamento particolare di fronte alla vita e ai comportamenti, che coinvolge direttamente l'attività dell'uomo, la sua partecipazione attiva nella ricerca del vero, ossia del senso profondo delle cose. Verità e opinione, in questo caso, si riferiscono a un modo di essere degli individui, all'autenticità/inautenticità dei comportamenti e all'impegno nella ricerca del significato; c'è una dimensione etica anche nel terreno specificamente gnoseologico della verità. Non è solo una questione di pura conoscenza dei fatti, ma è sempre anche una questione etica di attribuzione di significati, legati all'azione volontaria dell'individuo. La verità non solo si verifica, ma si fa (Ferraris, 2017).

Su questa linea, è illuminante la profonda riflessione di Hans Georg Gadamer (1983), il quale suggerisce che il processo della conoscenza si esercita soprattutto su un particolare tipo di oggetti, i testi, la cui natura è linguistica; che nella nostra continua attività di lettura della realtà, possiamo cercare di pervenire non tanto a una sua «conoscenza» (neutra, fattuale, oggettuale), quanto piuttosto a una sua comprensione (esperienziale, intersoggettiva, storica); che la comprensione indica una relazione significativa tra noi e i testi, centrata sulla dinamica della domanda e della risposta (e quindi non c'è verità se non c'è indagine personale); che questa dinamica può essere intesa positivamente come attività interpretativa, grazie alla quale possiamo provare a disvelare progressivamente la verità.

Questa importante prospettiva ermeneutica illumina precisamente il nostro campo di interesse – la comunicazione mediale – perché indica che la ricerca della verità non è soltanto un'attività destinata all'approccio delle scienze naturali (per le quali è forse possibile puntare a una conoscenza fattuale e falsificabile), ma un'attività che, se esercitata non tanto sulla natura quanto sulle produzioni umane, apre a procedure centrate sulla ricostruzione del significato, sulla comprensione del senso, sull'interpretazione testuale. In questo caso, la *dòxa* si declina sia come incomprensione, cioè come inadeguatezza della relazione intrattenuta con il testo e parzialità del punto di vista, sia come ipertrofia del momento interpretativo, che dimentica il testo e lo utilizza come semplice «pretesto» per significare tutt'altro. Il celebre aforisma di Nietzsche: «Non ci sono fatti, solo interpretazioni» è stato letto da molti come autorizzazione a «far

dire» al testo anche ciò che il testo non autorizza (Eco parla di «interpretazione aberrante»). A questo punto, il passo dalla sensata opinione personale al dominio della falsità gratuita è breve.

Il gioco delle interpretazioni rivela che il linguaggio riveste un ruolo centrale nel dibattito contemporaneo sulla verità. La cosiddetta «svolta linguistica» della filosofia novecentesca indica come la qualità della conoscenza dipenda in sostanza dalla qualità della sua codifica in un sistema simbolico. A questo proposito, la parabola intellettuale di Ludwig Wittgenstein sembra essere lo specchio – a livello del linguaggio – di quanto abbiamo appena evidenziato a livello della conoscenza: in un primo tempo Wittgenstein (1964) enuncia con chiarezza che «il mondo è tutto ciò che accade» e che il pensiero è una «immagine logica» dei fatti, cioè una proposizione scientifica di cui si può cercare la corrispondenza con il mondo rappresentato; in un secondo tempo, allarga lo sguardo su tutte le forme di linguaggio, chiarendo che, di fatto, esistono molti modi di rappresentare la realtà, non solo quello logico-scientifico, il quale non è che uno soltanto dei molteplici giochi linguistici che nascono dagli usi quotidiani del linguaggio stesso.

Abbandonando l'ideale di costruire un linguaggio capace di aderire perfettamente alla realtà dei fatti (che guiderà a lungo le ricerche del neopositivismo), il «secondo» Wittgenstein (1967) ci invita a descrivere le pratiche comunicative perché è l'uso di una parola che ne definisce il significato. In questo modo, il problema della verità si lega non tanto al riferimento logico a una realtà, quanto alla precisa conoscenza e rispetto delle regole d'uso del linguaggio nelle diverse situazioni. Ritorna in modo peculiare l'attenzione alla dimensione etica della comunicazione, ma sul versante del contesto d'uso del linguaggio: la verità è una questione di qualità dell'agire comunicativo (come osserverà anche Habermas), di possibilità di condivisione delle regole che guidano alla generazione dei significati, di reciproco rispetto degli interlocutori.

Il riferimento alle pratiche comunicative ci porta infine a seguire l'ultima tappa delle avventure della verità. Secondo la prospettiva del costruttivismo (Varisco, 2002), ciò che chiamiamo realtà è frutto della negoziazione sociale dei membri di una comunità, punto di convergenza della condivisione di punti di vista sul mondo, narrazioni, simboli, norme e valori. Di conseguenza, non esiste una verità già data in modo assoluto (ma sempre via via costruita), così come varie e molteplici sono le culture che possono entrare nel processo negoziale; tuttavia non si tratta necessariamente di un cedimento al relativismo, dal momento che la negoziazione si svolge comunque all'interno di coordinate socio-culturali condivise – pena l'impossibilità stessa della convivenza quotidiana – e che esistono narrazioni che sono generalmente accettate in un dato momento storico. È allora chiaro che, in ottica costruttivista, *alétheia* e *dòxa* assumono il senso di «rappresentazione condivisa» e di «rappresentazione non condivisibile»; a ogni modo, secondo questa concezione molto dinamica, parlare di verità ha senso soltanto entro un fitto dialogo, un rapporto che garantisce sempre la possibilità del confronto paritetico e la libertà di scelta (Giacconi, 2008). La Tabella 1 sintetizza

le visioni fin qui presentate e discusse.

TABELLA 1
Cinque prospettive sul concetto di verità

Prospettiva	Concetto di verità	Criterio di verità
Realismo	Verità come corrispondenza	Verifica
Esistenzialismo	Verità come disvelamento	Autenticità
Ermeneutica	Verità come interpretazione	Comprensione
Linguistic turn	Verità come gioco linguistico	Rispetto delle regole d'uso
Costruttivismo	Verità come negoziazione	Dialogicità

3 La questione della verità nell'età digitale

Il percorso alla ricerca dei significati della verità ci ha condotti almeno a definire alcuni punti fondamentali:

- la verità non è mai un costrutto statico, ma sempre dinamico, intimamente dipendente dai limiti naturali e storici dell'uomo, che assume la conoscenza come un compito inesauribile;
- il giudizio di verità è sempre pronunciato all'interno di una relazione (che sia la corrispondenza tra pensiero e oggetti o tra linguaggio e fatti, oppure l'esito di un processo interpretativo o di una negoziazione discorsiva);
- la verità non è un dato, non si dà, ma è frutto di un processo, quindi si fa; di conseguenza, anche la falsità – diversamente dall'errore – è frutto di un'intenzione, di un progetto comunicativo definito, opposto a quello che si prefigge di costruire la verità.

Cosa significa quindi discutere di verità quando il dibattito si svolge all'interno del Web e si appunta sulle produzioni discorsive che lì prendono forma? Paradossalmente, e diversamente da quanto di solito viene sostenuto, l'enfasi posta sulla post-verità emerge proprio in relazione a una «crisi» di fiducia nei confronti della verità procedurale o performativa nel digitale (cioè della nostra capacità di costruire positivamente un accordo intorno ai significati dell'esistenza nella rete) e sembra sia l'esito di una sorta di nostalgia della verità fattuale. È un paradosso perché la conoscenza «fattuale» richiede la verifica degli «stati di cose» – quando invece stiamo parlando di fenomeni che appartengono all'universo discorsivo e simbolico.

Dunque, riconoscere che nella rete planetaria (che coinvolge tutte le forme di comunicazione oggi completamente rimediate dal digitale) ci sono grandi quantità di contenuti falsi non significa che si possa risolvere il problema con una semplice verifica di controllo (se le narrazioni non corrispondono ai fatti, allora vanno eliminate). Ora sappiamo che questa procedura di fact-checking non sod-

disfa che a una sola delle definizioni di verità e che non considera le dinamiche che presiedono alla costruzione e comunicazione della realtà simbolica; inoltre, quasi sempre la verifica non è un'operazione facile (per non dire che sia impossibile – dato che lo «stato delle cose» che dovrei accertare è spesso spazio-temporalmente irraggiungibile e che quindi la verifica non è che, di nuovo, l'incontro con un'ulteriore rappresentazione).

L'ipotesi impraticabile del fact-checking è in realtà un retaggio della deontologia della professione giornalistica, che di fatto ha dato l'impronta all'intero dibattito. Se la questione della post-verità fosse solo un problema informativo, allora avrebbe certo senso riferirsi alle buone pratiche di newsmaking: verificare le fonti, attenersi ai fatti, costruire una narrazione fedele allo stato di cose, evitare di inserire ipotesi non corroborate, ecc. In un'epoca di disintermediazione e di citizen journalism (Gillmor, 2004), ogni utente della rete ha il dovere di gestire con consapevolezza il proprio ruolo di prosumer informativo, e di conseguenza la media education – come ha sempre fatto – può proseguire nella sua grande opera di educazione alla lettura/scrittura mediale, curando in particolare lo sviluppo delle abilità relative alla valutazione critica del contenuto dei messaggi, e all'intenzionalità comunicativa (Ceretti et al., 2006). In questa ottica, possiamo determinare con buona approssimazione se una notizia sia vera o falsa.

Ma la questione della post-verità è molto più profonda rispetto al bisogno di informazione corretta; è necessario recuperare i significati esistenziali e performativi della verità, dal momento che la rete non è soltanto un insieme di testi e di informazioni (che vanno correttamente lette e verificate), ma è sia uno scenario simbolico d'azione nel quale sono messe in atto complesse strategie di comportamento sociale (Rivoltella, 2003), sia la proiezione dell'intenzionalità umana, di bisogni, valori, credenze (Ceretti & Padula, 2016). Secondo questa prospettiva, il concetto di verità si applica più alla varietà delle pratiche comunicative di un soggetto che al contenuto di un messaggio; più alla qualità dell'investimento emotivo delle persone coinvolte in una relazione che alla corrispondenza di una narrazione a uno stato di cose. È appunto in questo senso che, nel digitale, la verità si fa. Il Web si rivela come il prodotto culturale dell'agire collettivo, la proiezione simbolica (fatta cioè di immagini, narrazioni, atti segnifici) di un'epoca e del suo inconscio.

L'enfasi sulla post-verità quindi non segnala tanto una *disfunzione* del sistema informativo dei media (ricordando che i mass media hanno appunto *funzionato* culturalmente come la fonte dell'informazione, ma anche della disinformazione, del secondo Novecento), quanto la meravigliata (e meravigliosa) presa d'atto che la verità è il frutto di una dinamica complessa e collettiva. Complessa, perché non si tratta di un'operazione di *descrizione* della realtà, ma di una sua narrazione e rielaborazione simbolica (Berger & Luckmann, 1969). Collettiva, perché la rete rispecchia, potenzia, memorizza e manifesta i processi di questa ricostruzione del reale.

Il concetto di post-verità è certamente depistante quando viene interpretato come definizione dell'epoca contemporanea (in questo senso è davvero una fake

news); tuttavia è illuminante se definisce, invece, il manifestarsi mediatico dei processi di elaborazione umana della conoscenza.

Abbiamo sempre osservato il mondo; abbiamo provato a interpretarlo, a comprenderne la natura; lo abbiamo raccontato, illustrato, rappresentato; ne abbiamo sempre dato un'immagine personale, spesso cadendo nell'errore e ancor più spesso piegando il racconto ai nostri scopi personali. Oggi il Web ci dà l'occasione di una presa di coscienza collettiva su questi processi di riflessione dell'esperienza. Siamo di fronte a un'occasione straordinaria: per la prima volta nella storia dell'umanità abbiamo un luogo simbolico condiviso in cui si proiettano miliardi di vissuti complessi, in cui quindi si amplificano a dismisura i contributi al disvelamento della verità, con un effetto di disorientamento difficile da controllare, ma denso di conseguenze che ancora non riusciamo a cogliere. Di fatto, il gioco di *alètheia* e *dòxa* è stato controllato per secoli da una ristretta cerchia di potere (politico, economico e culturale); la multidirezionalità e la multirelazionalità della comunicazione digitale sono oggi lo specchio di un progressivo allargamento del numero di soggetti coinvolti nella co-costruzione della verità. Il concetto di post-verità definisce appunto questo momento di passaggio, esaltante ma estremamente confuso, nel quale la medialità e la mediazione sono elementi essenziali. Per questo, l'educazione mediale diventa strategica, quando sia una educazione alla mediazione (Buckingham, 2017).

4 Verità, media, educazione

Nel quadro che abbiamo tracciato, la questione della post-verità e delle fake-news rappresenta una grande occasione per la media education di ritrovare energia e collocazione centrale nel dibattito educativo in epoca digitale. Non è un caso che nell'ultimo anno, la discussione sulle criticità socio-culturali del Web abbia prodotto svariate iniziative che provano a spostare l'attenzione pedagogica dalla dimensione strumentale delle tecnologie alla dimensione antropologica, segno di una rinnovata attenzione educativa sui temi tipici della tradizione media-educativa, volti allo sviluppo della competenza mediale.

Che esista un grande problema di analfabetismo digitale lo ha segnalato bene la ormai celebre – e forse abusata – ricerca dello Stanford History Education Group (Wineburg, McGrew, Breakstone, & Ortega, 2016). Ma non è affatto questa la prospettiva di studio che proponiamo: che l'attenzione educativa sia concentrata sui giovani (dimenticando l'apporto degli adulti nella costruzione della disinformazione) e che si lavori sul puro riconoscimento visuo-cognitivo di parti di testo (piuttosto che sui processi emotivi e intenzionali che stanno alla base del «mancato» riconoscimento) ci pare una grande limitazione di orizzonte. Saper decifrare i messaggi è certamente una meta educativa primaria. Ma la decodifica logico-linguistica dei testi digitali non è così fondamentale come si ritiene comunemente, se ci poniamo sul piano dei processi che presiedono alla costruzione e ri-costruzione della verità. Di fatto, la verità non è tanto riconosciuta, ma voluta

(Ferraris, 2017). Il riconoscimento della falsità di un'informazione non impedisce al lettore di aderire comunque al suo valore emotivo e al suo significato sociale («non è vero, ma ci credo», per parafrasare Peppino de Filippo), soprattutto in relazione al costituirsi di tribù digitali polarizzanti (Quattrociochi & Vicini, 2016). Ed è di questo che la meducazione – anche – si deve occupare.

Su questa linea ci pare di riconoscere diverse iniziative in Italia: tra i moltissimi esempi, pensiamo al manifesto *Parole O_stili* (<http://paroleostili.com/>), al recente decalogo del Miur sull'uso dei dispositivi mobili a scuola (<http://www.educazionedigitale.net/wp-content/uploads/2018/01/Decalogo-device.pdf>) e al progetto di «Educazione civica digitale» (<http://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/>). Sono proposte molto differenti tra loro, per finalità e metodi, ma sono comunque indicative di una progressiva presa di coscienza che, di fronte ai fenomeni socio-comunicativi del Web, non sia sufficiente un approccio alfabetico e tecno-centrico (dal momento che esiste la tecnologia digitale, come dobbiamo imparare ad usarla e come possiamo riconoscere l'informazione falsa?), ma sia necessario un approccio attento alla natura umana (perché e secondo quali criteri educare soggetti capaci di produrre, accogliere e utilizzare la tecnologia digitale nella produzione della verità?).

Questo spostamento teorico corrisponde perfettamente a quanto abbiamo evidenziato a proposito delle avventure filosofiche della verità: da una attenzione prettamente linguistica e gnoseologica (come possiamo verificare la corrispondenza di una narrazione con i fatti?) a una valutazione etico-pratica della comunicazione (perché questa narrazione ci presenta una tale ricostruzione dei fatti?). La considerazione performativa del farsi della verità – pienamente comprensibile all'interno della cultura postmoderna – ci conduce a riorientare l'intervento formativo: di fianco all'attenzione sugli usi delle tecnologie sarà necessario agire anche sui profili personali dei soggetti. Certamente il media educator è consapevole di lavorare in un ambiente tecnologico caratterizzato dalla disintermediazione, dai monopoli dei colossi digitali, dal dominio degli algoritmi (Harari, 2017), dalle logiche del mercato globale, dai possibili effetti di dipendenza, ecc., tuttavia è anche consapevole che l'unico vero soggetto agente – che può essere sensibile all'azione educativa – è il singolo individuo cosciente, immerso nella rete socio-culturale determinata anche dai media digitali.

L'idea procedurale della verità apre quindi alla piena comprensione del ruolo che ogni soggetto umano svolge in quanto attore digitale. Le evidenze della ricerca sottolineano come i soggetti agiscano indipendentemente dalle informazioni che leggono; accade piuttosto il contrario: le loro letture rispecchiano i loro comportamenti (Guess, Nyhan, & Reifler, 2018). Di fronte al flusso informativo, ogni uomo non è semplicemente spettatore, ma sempre anche attore: percepisce, valuta, si emoziona, ricostruisce, e – grazie alle logiche dei social media – manipola, riscrive, condivide. Si comporta da spett-attore (Ceretti, 2017). È questo il soggetto che va media-educato, poiché in questa dinamica è consegnata a ciascuno la possibilità di costruire la verità o di dare spazio alla menzogna.

Di fronte a un quadro così suggestivo, quale può essere il ruolo della media education? Che cosa significa educare alla «verità digitale», quando il Social Web riveste un ruolo così importante nel potenziare e rivelare le dinamiche di costruzione simbolica della realtà (anche nella versione mistificante e deformante delle fake news)?

Vorrei sintetizzare le molte possibilità d'intervento attorno a tre linee di riflessione.

1. La riattualizzazione della tradizione media-educativa – la suggestione culturale della post-verità può essere accolta come occasione per rivisitare le cinque aree di competenza mediale messe a punto dal MED – Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione una decina di anni fa (Ceretti, Felini, & Giannatelli, 2006). Questa articolazione della competenza mediale conserva intatta la propria validità operativa. Tuttavia, le questioni poste dai social media richiedono un ampliamento della prospettiva, in modo da spostare l'attenzione dai messaggi mediali alla complessa rete di azioni comunicative: ciò risponderebbe appunto all'idea che la verità non stia soltanto nella conformità della rappresentazione linguistica allo stato di cose, ma anche nei significati espressi dalle scelte, dai comportamenti, dagli atti comunicativi messi in opera dai soggetti in rete. Partendo da questa prospettiva, provo a suggerire in modo sintetico le possibili aperture per la media education nella Tabella 2.

TABELLA 2

Competenze mediali e nuove attenzioni educative

Area	Media tradizionali	Social media	Nuove attenzioni educative
Lettore	Decodifica (Decoding)	Navigazione (Surfing)	L'attività di lettura digitale si caratterizza come navigazione ipertestuale. Alla capacità di analisi linguistica dei testi, quindi, si affianca anche la capacità di comprendere le connessioni (tecniche e logiche) tra i testi.
Scrittore	Creazione (Genesis)	Ri-creazione, mescolanza, condivisione (Remaking, remixing, sharing)	L'attività di scrittura non comprende soltanto la creazione di messaggi originali: il tessuto testuale è composto di condivisioni, ri-modellazioni, mixaggi, conversioni – che richiedono abilità linguistiche complesse e una intenzionalità comunicativa di secondo livello.
Critico	Messaggi (Text)	Azioni, posizioni (Practice, being)	L'attività interpretativa si allarga: dai significati contenuti nei messaggi si apre alla comprensione dei significati implicati nelle azioni comunicative. Non più soltanto il «dire», ma soprattutto il «fare» e l'«esserci» digitale (cliccare, iscriversi, posizionarsi, aprire-chiudere profili, emozionarsi, cancellare, ecc.) va interpretato criticamente.

Fruitore	Controllo (Control)	Diversificazione (Diversification)	L'attività di fruizione consapevole si esercita non solo nel controllo del consumo mediale in generale (tempi, qualità, tipologia medium), ma nella diversificazione «interna» al mega-ambiente digitale (quale piattaforma per quale obiettivo) e nella gestione dell'esistenza «onlife».
Cittadino	Partecipazione (Participation)	Opposizione (Opposition)	L'attività di partecipazione alla società mediale sembra spesso realizzarsi (una volta oltrepassate le barriere del digital divide) in una accettazione acritica degli stili presenziali diffusi. Paradossalmente, sembra necessaria un'educazione alla «partecipazione oppositiva»: lungi dall'essere un comportamento patologico, apre gli spazi all'originalità critica. Su questa linea si colloca forse l'esperimento Bad News (https://www.getbadnews.com/#intro) che spinge a costruire fake news «vere» per comprenderne la logica in modo profondo.

Questa proposta di ampliamento delle aree di competenza – richiesta dalla complessità linguistica e pragmatica della comunicazione digitale in rete – si prende carico della natura mediale della post-verità. Questo concetto ha preso forma proprio all'interno del Web, andando a individuare appunto la «male-educazione mediale» dimostrata dalle nuove masse-in-comunicazione, a partire dai livelli istituzionali (pensiamo al trumpismo) fino al singolo utente che retwitta. In quanto proiezione dell'umanità mediale, Internet magnifica, fissa e ci rivela la qualità socio-culturale del nostro tempo, mostrandoci inequivocabilmente la necessità di ritornare sul set teorico-pratico della pedagogia mediale (Ceretti & Padula, 2016). Da decenni la tradizione della media education affina approcci, metodi e curricoli proprio per affrontare positivamente la dimensione comunicativa dell'esistenza; le pratiche digitali ne richiedono contemporaneamente un recupero e un aggiornamento.

2. L'attivazione politica: liberare gli oppressi digitali – una seconda linea di riflessione è richiesta dalla natura eminentemente politica del fenomeno delle fake news. Lo stesso termine di post-verità è intimamente correlato alla grande quantità di «mis-, dis- and mal-informazione» presente nei media durante le campagne elettorali (Wardle & Derakhshan, 2017). In questo caso, si mostra perfettamente che il problema della verità non è semplicemente relativo alla rappresentazione dei fatti, ma all'onestà delle persone: la post-verità non indica la possibilità dell'errore nella comunicazione, ma la menzogna intenzionale che si impone per la capacità di dare voce emotiva a opposizioni politiche. Independentemente dal medium utilizzato, la comunicazione politica ingannevole è sempre esistita; così come è sempre esistito il fenomeno delle «voci di corridoio» e dei rumors, notizie inverosimili che danno però corpo alle paure e ai desideri delle comunità (Affuso, 2017). Il significato di queste

anomalie comunicative sta quindi nei motivi profondi alla base dei processi di costruzione delle narrazioni intorno alla menzogna. In gioco vi è quindi l'intenzionalità etico-politica: in fondo, la natura del discorso è questione di espressione di potere (Foucault, 1972).

Questo quadro incentiva la media education a ritrovare quella verve politica che ispira, ad esempio, le pagine di Len Masterman (1985) o quelle della critical pedagogy (Giroux, 2000). Il legame tra pratiche educative e democrazia ha ispirato tutta la linea pedagogica che trova origine in John Dewey (1916) e sembra opportuno richiamarla proprio nel momento in cui sembra che le logiche della partecipazione attiva alla res publica siano profondamente stressate dalla socialità digitale. Anche se la crisi della convivenza civile non è causata dai social network, tuttavia essi ne sono una chiara proiezione; per questo il media educator – in quanto esperto delle dinamiche mediali – è chiamato direttamente in causa quale educatore politico.

Seguendo le tracce di Paulo Freire e della sua pedagogia degli oppressi (1971), potremmo ipotizzare che il nuovo compito degli educatori oggi sia quello di attivare una pedagogia degli «oppressi digitali» (Ravanelli & Ceretti, 2017), in vista di una loro «liberazione» dialettica, attraverso un'opera di coscientizzazione delle logiche di potere attivate ai diversi livelli:

- il dominio degli algoritmi (le relazioni comunicative sui social media sono «opresse» dalle logiche ferree delle infrastrutture tecnologiche – form, link, pulsanti, filtri – che inevitabilmente forzano il flusso entro vincoli rigidi e imposti dai gestori delle piattaforme);
- il dominio delle rappresentazioni (le grammatiche del linguaggio digitale – commistione di verbale, iconico, audiovisivo, grafico – impediscono una piena espressione di sé a chi non ne possiede i codici);
- il dominio sulla verità (secondo l'idea performativa della verità, chi più ha la possibilità di agire più ha modo di intervenire nella costruzione delle narrazioni dominanti; viceversa, una limitata capacità di azione comporta il dover «subire» il punto di vista altrui).

Fare media education per ovviare all'oppressione nel digitale significa quindi – attraverso i classici processi di alfabetizzazione e di capacitazione – procedere a una progressiva liberazione dei soggetti, secondo la linea dell'utopia pedagogica (Cambi, 1986).

3. Oltre la media education: la meducazione – c'è infine un senso ancora più profondo che invita a fare della media education il fulcro stesso dell'educare nell'età del digitale. Se prendiamo sul serio il percorso condotto fin qui (la verità si fa; la costruzione della verità oggi si svolge nelle logiche dei media digitali; la competenza mediale è strategica per l'autonomia dei soggetti), allora è evidente che l'azione media-educativa non può essere limitata a una disciplina scolastica o a un particolare evento formativo, ma diventa una sorta di postura esistenziale. Non possiamo rischiare di costringere la media education nei limiti dell'attività scolastica che ha di mira la creazione della *capaci-*

tà critica nei confronti dei messaggi mediali; è chiaro che se la si intende in questo modo (critica mediale = critica letteraria), è poi facile preda delle accuse di banalità e di inefficacia (boyd, 2017). L'educazione mediale aspira a una collocazione meno periferica nel panorama pedagogico: il dibattito sulla post-verità – che chiarisce come la conoscenza in rete sia un processo che ha da fare con l'etica interpersonale, con la testimonianza esistenziale e addirittura con la morale di un'epoca – conferma pienamente l'idea che non sia neppure pensabile «un solo aspetto dell'attività didattica ed educativa che possa non avere a che fare con i media... l'educazione nel suo complesso diventa media education» (Rivoltella, 2007, p. 53). Se la verità fa parte dell'intima possibilità di espressione dell'individuo – che ha la paradossale libertà anche di rappresentare il falso e di rappresentarsi «falsamente», attraverso proiezioni ideali di sé) –, allora è chiaro come l'educazione mediale sia piuttosto una educazione: non soltanto un processo di costruzione della competenza mediale, ma piuttosto lo sviluppo inter- e intra-personale di uno stile di vita, la formazione (Bildung) di un profilo esistenziale capace di fare buon uso della propria libertà e di apprezzare il gusto della verità.

Insomma, la strada da inaugurare – ancora oltre la post-verità – punta a scoprire in che senso non solo la verità si fa, ma in certo modo si è. In questo modo, scopriamo che Internet è esattamente il luogo della nostra verità più profonda, della rappresentazione simbolica del nostro peculiare modo di essere veri.

Bibliografia

- Affuso, O. (2017). Non dire il falso, che tanto ci credo. *La Ricerca*, 5(13), <http://www.laricerca.loescher.it/societa/1658-non-dire-il-falso-che-tanto-ci-credo.html> [Accesso 12.02.2018]
- Berger, P., & Luckmann, N. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- boyd, d. (2017). *Did Media Literacy Backfire?* <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d> [Accesso 12.02.2018]
- Buckingham, D. (2017). *Teaching Social Media: A Critical Media education Approach*, <https://davidbuckingham.net/2017/11/02/teaching-social-media-a-media-education-approach/> [Accesso 06.03.2018]
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: CLUEB.
- Carey, J. (1989). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. London: Routledge.
- Ceretti, F. (2017). Educare lo spett-attore. Profili della visione nell'età digitale. In G. Baggio & M. Padula (a cura di), *Dalla mondovisione alla endovisione. Pratiche e formati dello spazio televisivo* (pp. 49-69). Pisa: ETS.

- Ceretti, F., & Padula, M. (2016). *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Ceretti, F., Felini, D., & Giannatelli, R. (a cura di) (2006). *Primi passi nella Media education*. Trento: Erickson.
- Clerc, H. (2015). *Le cose come sono. Una iniziazione al buddhismo comune*. Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company, https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education [Accesso 12.02.2018]
- Ferraris, M. (2017). *La post-verità e altri enigmi*. Bologna: il Mulino.
- Foucault, M. (1972). *L'ordine del discorso: i meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gadamer, H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Giaconi, C. (2008). *Le vie del costruttivismo*. Roma: Armando.
- Gillmor, D. (2004). *We the Media. Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Giroux, H. (2000). *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*. New York: St Martin's Press.
- Guess, A., Nyhan, B., & Reifler, J. (2018). *Selective Exposure to Misinformation. Evidence from the Consumption of Fake News during the 2016 U.S. Presidential Campaign*, <http://www.dartmouth.edu/~nyhan/fake-news-2016.pdf> [Accesso 06.03.2018]
- Harari, Y.N. (2017). *Homo deus. Breve storia del futuro*. Firenze: Giunti.
- Heidegger, M. (1997). *L'essenza della verità*. Milano: Adelphi.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Popper, K. (1975). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*. Roma: Armando.
- Quattrociochi, W., & Vicini, A. (2016). *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della credulità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ravanelli, F., & Ceretti, F. (2017). Pedagogia degli oppressi digitali. Freire, il digitale e l'utopia pedagogica. In P. Ellerani & D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire* (pp. 157-170). Lecce: Università del Salento, <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe/article/view/18414/15714> [Accesso 12.02.2018]
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo o pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2007). La Media education, fra tradizione e sfida del nuovo. *Scuola e didattica*, LII(15), pp. 50-53.
- Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder. Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policymaker*, <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c> [Accesso 12.02.18]
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information. The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. «Stanford Digital Repository», <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934> [Accesso 06.03.2018]
- Wittgenstein, L. (1964). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.