

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15313

Articolo su invito

Debate ed epistemologie personali: sulla controversia storica di promozione del relativismo

Debate and personal epistemologies: exploring the historical controversy of encouraging relativism

Manuele De Conti¹

Sintesi

Questo articolo entra nella controversia storica sul ruolo attribuito al *debate* nello sviluppo delle epistemologie personali dei partecipanti a questa pratica. Nello specifico contesta la critica, tutt'ora avvertita, che il *debate* promuova un atteggiamento relativista. Tale difesa è condotta sviluppando la tesi secondo la quale l'approccio relativista, per le sue implicazioni sociali ed epistemologiche, sia pedagogicamente preferibile alle concezioni ingenuamente realiste o dogmatiche da cui le stesse critiche al *debate* provengono.

Parole chiave: *Debate*; Relativismo; Pedagogia; Polarizzazione; Epistemologie personali.

Abstract

This paper engages in the historical controversy regarding the role attributed to Debate in the development of personal epistemologies of its participants. Specifically, it challenges the still-felt criticism that Debate promotes a relativistic attitude. This defense is conducted by developing the argument that the relativistic approach, due to its social and epistemological implications, is pedagogically preferable to the naively realistic or dogmatic conceptions from which the criticisms of Debate themselves originate.

Keywords: Debate; Relativism; Pedagogy; Polarization; Personal epistemologies.

1. Università Cattaneo - LIUC, mdeconti@liuc.it.

1. La critica al *debate* come promotore di relativismo: premesse storico-pedagogiche

Il *debate*, o dibattito regolamentato, è una metodologia didattica di lunghissima tradizione nella cultura Occidentale: affonda le proprie radici nella cultura della Grecia antica, almeno nelle riunioni dialettiche codificate da Aristotele; nel Medioevo fu introdotto nelle istituzioni educative universitarie come metodologia didattica privilegiata, la disputa; dal XVIII secolo, ottiene larga diffusione nella società civile e nell'istruzione, partendo dalla cultura anglosassone fino a estendersi ai sistemi scolastici di tutto il mondo. Ciononostante, rientra tra i problemi etico-pedagogici quello dell'epistemologia personale che il *debate* promuove in chi lo pratica, ossia del tipo di *concezione di conoscenza*, delle specifiche coordinate all'interno delle quali il soggetto conosce (Pulvirenti, 2011), dei suoi processi gnoseologici (Gramigna, 2015), oggetto privilegiato della formazione. Già a partire dall'antichità, e lungo tutto il corso della storia, filosofi e pedagoghi si sono infatti preoccupati che il confronto dialettico e le dispute conducessero al *relativismo*, ossia a quella posizione che prevede non esistano affermazioni conoscitive fattuali, etiche o estetiche assolute, ma che ogni affermazione sia valida in un dato contesto o a una relativa persona e che ogni affermazione sia equivalente, e cioè non migliore o non peggiore, delle altre, compresa la verità che sarebbe quindi impossibile da definire e *minacciata* di non essere diversa dall'opinione.

La pratica delle antilogie - attribuita anche a Protagora - ossia dell'opposizione di due tesi che si escludono a vicenda, o dei *Dissòì lógoi*, ossia dell'esposizione o della scrittura di argomentazioni sia a sostegno sia a negazione di una stessa tesi - e che nelle intenzioni dell'autore doveva servire a sostegno del relativismo (Prezotto, 2017) - erano diffuse nell'antica Grecia ma anche ampiamente criticate. Aristofane, nella sua commedia *Le nuvole* facendo vincere il Discorso ingiusto sul Discorso giusto suggerisce che l'insegnamento oratorio dei sofisti fosse finalizzato non al bene o alla verità ma alla relatività di valori enorme, all'inganno dell'interlocutore e all'immoralità. Platone, nel *Fedone* esprime la medesima critica:

«Ora tu sai che coloro che sciupano il loro tempo a fare dei discorsi in un senso e in quello contrario finiscono col ritenere di essere diventati sapientissimi e ad essere i soli ad avere intuito che non c'è assolutamente nulla di saldo e sicuro in tutte le questioni e neppure nei ragionamenti, ma che tutte le cose esistenti, come nell'Euripo, vanno continuamente su e giù e non si fermano in nessun luogo neppure un istante». (2000, 90c)

Anche la pratica della *disputatio*, diffusa nel Medioevo come metodo didattico e per risolvere controversie teologiche, era soggetta ad analoghe critiche. Furono gli umanisti rinascimentali italiani i primi a criticare le dispute vedendole come un elemento di arretratezza del periodo medievale, immagine che si tramandò nel mondo anglofono (Novikoff, 2012). Il filosofo britannico John Locke nel suo *Saggio sull'intelletto umano* (2013, op. orig. 1690) nel capitolo X, dedi-

cato all'abuso delle parole, riferendosi alla disputa medievale, ma che ancora si praticava nelle università del suo tempo, diceva: «la tanto ammirata Arte della Disputa ha aggiunto molto all'imperfezione naturale delle lingue, perché è stata usata e adattata più per rendere perplessi circa il significato delle parole che non per scoprire la conoscenza e la verità delle cose» (p. 542) e che «la vittoria viene aggiudicata, non a chi abbia la verità dalla sua parte, ma a chi abbia l'ultima parola nella disputa» (p. 542). Nel romanzo ironico e fantascientifico *Il viaggio sotterraneo di Niels Klim* di Ludvig Holberg (1994, op. orig. 1741), storia del viaggio di un giovane baccelliere precipitato in un universo sotterraneo, emergono i pregiudizi del tempo nei confronti delle dispute:

«[...] queste competizioni erano molto stimolate, ma l'esperienza aveva insegnato che le dispute possono nascondere la verità, rendere sfrontata la gioventù, provocare sommosse e soffocare gli studi più solidi, e tali esercizi furono perciò trasferiti dalle accademie ai circhi. I risultati poi dimostravano che con il silenzio, la lettura e la meditazione i giovani imparano più rapidamente». (p. 37)

Le critiche precedentemente riportate sono solo alcune delle molte sviluppate tra l'antichità, il Medioevo e il Rinascimento e che individuano nel confronto retorico-dialettico o nelle dispute la causa di un atteggiamento relativista alla verità². Anche nella contemporaneità le critiche sulle ricadute pedagogiche del *debate* non sono né diverse né meno frequenti. Già Richard Murphy (1957) professore all'Università dell'Illinois raccolse molte obiezioni sul *debate* del suo tempo tra cui

compaiono le idee che sostenere posizioni che non si condividono non conduce a valutare prove e argomenti in modo approfondito e che c'è bisogno di giovani che sostengano ardentemente la posizione giusta piuttosto che giovani capaci di sostenere pro e contro al lancio di una moneta. Anche il famoso filosofo e logico statunitense, Willard Van Orman Quine, critica in questi termini il *debate*. Quine, in *Quiddities: an intermittently philosophical dictionary* (1987, p. 183), alla voce "Retorica", scrive che il dibattito viene promosso nelle scuole come stimolo a parlare efficacemente e pensare in modo incisivo ma pone l'obiettivo della persuasione al di sopra dell'obiettivo della verità. Pubblicazioni più recenti dichiarano apertamente che «Sostenere costantemente il pro e il contro di uno stesso tema, conduce gli studenti che dibattono [...] a credere, a volte, che non ci sia una sola risposta giusta alle domande morali» (Nebel *et al.*, 2013). E la "patologia relativista" sarebbe additata al *debate* anche da docenti italiani, il contesto più immediato con il quale lavoriamo quotidianamente, a volte espressa come timore, a volte come consolidata verità (Cfr. Rigotti, 2024; Tedoldi, 2022):

«E poi, coerentemente con la recita della tolleranza, la patologia relativista: nessun giudice ti valuterà secondo il criterio vero/falso, ma secondo quello del lecito/illecito, secondo il primato del protocollo normativo. [...] Il relativismo è anche morale: sarebbe intollerante dire che non si dibatte sulla tortura o sulla schiavitù; quando gli stereotipi del senso comune ci arriveranno, dibatteremo anche sul cannibalismo, sui suicidi di massa, sulle stragi utili». (Tedoldi, 2022)

Gli autori che si occupano di *debate* sen-

2. Per conoscere quali altre ricadute negative furono attribuite a questo approccio didattico si veda la sintesi delle preoccupazioni manifestate dal teorico dell'educazione spagnolo Juan Luis Vives effettuata da Giangrande (2021).

tono l'esigenza di giustificarsi da tali critiche, anche quando la fonte di queste critiche non è esplicitata (Cfr. Cattani, 2012, pp. 23-26; Thomas, 1983, pp. 16-17), a dimostrazione di quanto tali giudizi siano invalsi anche nel nostro tempo, e in genere rifiutano tali accuse considerandole una caricatura (De Conti & Giangrande, 2017, p. 12). In ogni caso negano la validità o l'assolutezza della millenaria tesi che ritiene il *debate* causare una postura epistemica relativistica. In questo articolo, invece, la direzione argomentativa sarà di verso opposto e assumerà la tesi della causalità diretta del *debate* nello sviluppo di una postura relativistica ribaltandone gli esiti pedagogicamente pregiudizievole, con una provocazione: siamo proprio sicuri che un po' di relativismo non serva?

2. La polarizzazione nella società contemporanea

È difficile negare che stiamo vivendo anni complessi nei quali la polarizzazione politica e sociale si erge a specifica forma di relazione di questa epoca e cultura. Le dichiarazioni rilasciate al Congresso degli Stati Uniti da Frances Haugen, *product manager* e *data engineer* di importanti aziende informatiche quali Google, Pinterest, Yelp e Facebook, hanno messo in evidenza come l'amplificazione della divisione, della polarizzazione, ossia il fenomeno in cui le opinioni o le tendenze di un gruppo diventano sempre più contrapposte, radicate, estreme o accentuate, attraverso la strutturazione della percezione degli utenti, anche minori,

fossero per Facebook un sistema adottato scientemente per incrementare i profitti (United States Senate Committee on Commerce, Science and Transportation, 2021). Lontano dall'essere una situazione circoscritta, quella rappresentata da Facebook è una tendenza della società americana che si sta sempre più diffondendo e consolidando non solo a causa degli algoritmi divisivi impiegati nei social media (Cfr. Benkler *et al.*, 2018). Già Deborah Tannen nel suo *The Argument Culture* (1998) metteva in evidenza la polarizzazione dilagante negli ambiti della stampa, della politica e su tematiche civili che affliggeva la cultura americana. Una ricerca realizzata nel 2017 dal Pew Research Center, un centro studi bipartisan americano con sede a Washington e che svolge indagini su questioni sociali, opinioni pubbliche e tendenze demografiche che plasmano gli Stati Uniti e il mondo, ha rilevato e misurato questa inesorabile tendenza: la distanza tra i repubblicani e i democratici su alcuni valori politici fondamentali - sul governo, questioni razziali, l'immigrazione, la sicurezza nazionale, la protezione dell'ambiente, etc. - dal 1994 al 2017 è sostanzialmente più ampia che in passato. Mentre la differenza attuale tra i democratici e i repubblicani è di 36 punti percentuali, due decenni prima il divario era solo di 15 punti (Pew Research Center, 2017). E questa tendenza si è persino aggravata in seguito alla pandemia come dimostrano ricerche interne agli Stati Uniti (Carothers & O'Donohue, 2017; Carnegie Endowment for International Peace, 2020) o estere (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2023).

Questa tendenza, sebbene abbia un andamento differente, non è molto dissimile neanche in Europa. L'analisi longitudinale dal 2002 al 2017 dell'*European Social Survey* (ESS)³ mette in evidenza come la tendenza a sostenere partiti politici di estrema sinistra o di estrema destra sia in aumento in tutta Europa. Questa polarizzazione avrebbe origine da una serie di crisi quali la crisi economica globale del 2008 e la crisi migratoria europea del 2015 che avrebbero condotto i partiti radicali a intercettare l'insoddisfazione degli elettori nei confronti delle politiche, dei partiti e delle istituzioni più tradizionali. A ulteriore conferma del divario di opinioni, le motivazioni che guidano il sostegno degli elettori per i partiti di estrema sinistra e di estrema destra sono marcatamente diverse: mentre gli elettori di estrema sinistra si focalizzano sulle questioni socioeconomiche, incentrate sulla redistribuzione e l'uguaglianza, gli elettori di estrema destra sono più focalizzati sulle questioni socio-culturali legate all'identità nazionale, alla cultura e all'immigrazione (ESS, s.d.). Situazioni di polarizzazione si presentano anche in Italia. La stessa pandemia ha condotto a una marcata polarizzazione sociale sul tema delle vaccinazioni rilevata sia all'interno dell'Europa (Henkel *et al.*, 2023) sia specificatamente in Italia (Crupi *et al.*, 2022). Ma questo non è l'unico ambito di polarizzazione o estremizzazione. In Italia, dopo due mesi di isolamento, i temi sui quali la società italiana si è polarizzata furono l'immigrazione (considerata o meno una minaccia per la sicurezza del nostro Paese), e l'Unione Europea (considerata o meno una cosa buona per l'Italia). L'estre-

mizzazione si è verificata invece sulle opinioni secondo le quali la ricerca medica è guidata sostanzialmente dagli interessi delle case farmaceutiche e sulla priorità alla salute pubblica rispetto alla libertà individuale (Iannelli *et al.*, 2020).

In questa situazione nella quale anziché intraprendere processi e interventi di depolarizzazione testimoniamo un aumento progressivo delle regolamentazioni per censurare o limitare gli spazi di discussione online anche su pressione dei governi; nella quale gli stessi interventi di depolarizzazione promossi includono espressioni quali "promuovere i nostri valori", "combattere la disinformazione" o "depolarizzare le narrative anti-EU" e manifestano invece un'aperta tendenza a eliminare o escludere, piuttosto che integrare; nella quale esperiamo che il discorso pubblico veicolato dai media tradizionali diventa sempre più unilaterale e carico di sentimenti d'odio - come le campagne contro chi si asteneva dalle vaccinazioni e ora, a causa del conflitto tra Ucraina e Russia, contro i Russi e i loro simpatizzanti; nella quale verificiamo che sempre più insistenti vengono riproposte dai canali informativi "verità inviolabili" brandite come bastoni pronti a punire severamente, col discriminare o ritorzioni, chi le mettesse in discussione, violazione questa del primo principio di una discussione critica, ossia il principio di libertà proposto dalla *pragmadialettica*, siamo proprio sicuri che un po' di relativismo non serva?

3. L'*European Social Survey* (ESS) è un sondaggio transnazionale guidato da accademici, fondato nel 2001. È stato condotto fino ad oggi in 40 Paesi. I suoi tre obiettivi sono, innanzitutto, monitorare e interpretare l'evoluzione delle opinioni e dei valori pubblici in Europa e indagare come interagiscano con le istituzioni europee; in secondo luogo, avanzare e consolidare metodi di misurazione dei sondaggi transnazionali in Europa e oltre; e infine, sviluppare una serie di indicatori sociali europei, inclusi gli indicatori di atteggiamento.

3. L'abbandono del concetto di "verità" da parte delle epistemologie contemporanee

Il sempre maggior radicamento dell'opinione pubblica nella "verità", tendenza presente anche in alcuni ambiti disciplinari, soprattutto quelli marcatamente scientifici, diverge nettamente dalle conclusioni dell'epistemologia contemporanea, anche quella più empirista e razionalista. Secondo il filosofo ed epistemologico austriaco Karl Popper (1902-1994), infatti, dalle esperienze percettive non potremo mai arrivare a distillare la scienza perché queste devono essere interpretate e i nostri soli mezzi per interpretarle sono le idee ardite, le anticipazioni ingiustificate e le speculazioni infondate (Popper, 1974, p. 310, op. orig. 1959). Questa constatazione conduce Popper a riconoscere come l'ideale della *episteme*, ossia della conoscenza certa e dimostrabile, sia solo un *idolo* (p. 311).

«La scienza non è un sistema di asserzioni certe, o stabilite una volta per tutte, e non è neppure un sistema che avanzi costantemente verso uno stato definitivo. La nostra scienza non è conoscenza (*episteme*): non può mai pretendere di aver raggiunto la verità, come la probabilità. E tuttavia la scienza ha qualcosa di più che un semplice valore di sopravvivenza biologica. Sebbene non possa mai raggiungere né la verità né la probabilità, lo sforzo per ottenere la conoscenza, e la ricerca della verità, sono ancora i motivi più forti della ricerca scientifica.» (Popper, 1974, p. 308).

Da questa prospettiva il progresso scientifico non consisterebbe nel procedere per

costante e coerente accumulazione di verità empiricamente accertate secondo un medesimo standard razionale o paradigma di razionalità, bensì nella capacità di proporre problemi sempre più profondi (Popper, 1972).

Anche per Thomas Kuhn (1922 - 1996), filosofo della scienza statunitense che ha introdotto nella riflessione epistemologica il concetto di "paradigma", ossia di insieme delle leggi, teorie, metodologie e strumenti condivisi da una comunità scientifica, il processo di cambiamento di paradigma da parte di un ricercatore non è un graduale e razionale cambiamento di prospettiva ma avviene per conversione. Non essendoci infatti punti di contatto tra i paradigmi che ne permettano un confronto oggettivo o la valutazione in termini logici, e quindi neppure la "verità", le argomentazioni tra i sostenitori di paradigmi in competizione possono fondarsi solamente sulla persuasione o sul riferimento a valori extra scientifici (Kuhn, 1969). Con queste affermazioni Kuhn rifiuta la visione teleologica e positivista della scienza che la vedrebbe progredire verso la verità.

In questa direzione si muove anche il filosofo e storico della scienza ungherese Imre Lakatos (1922-1974) che presenta una visione della scienza smalzata. Lakatos propone di sostituire il concetto di "paradigma" con quello di "programma di ricerca" dove per "programma di ricerca" intende un insieme di teorie, o una serie di teorie, che contengono gli stessi assunti comuni, detti nucleo "duro", "resistente" o "euristico", circondati da una "cintura protettiva" di ulteriori ipotesi dette ausiliarie. Un programma di ricerca *progredisce* dal punto di vista teo-

rico se la nuova teoria risolve l'anomalia affrontata dalla vecchia ed è testabile in modo indipendente, facendo nuove previsioni. Un programma di ricerca, per Lakatos, non è né vero, né falso e tantomeno ha senso credervi razionalmente.

«La scienza progredisce attraverso la competizione di programmi di ricerca, e non semplicemente attraverso congetture e confutazioni. Ma un programma è un'entità complessa, costituita da un particolare slittamento di problema (ossia una *serie* di proposizioni), più alcune teorie matematiche e osservative e tecniche euristiche che forniscono gli strumenti per fare rapidi progressi. Un programma di ricerca nel suo complesso non può essere né vero né falso. [...] chi sostiene la tesi che la scienza è credenza razionale potrebbe ancora ribattere: «e che dire del "sistema della conoscenza tecnologica" che tu stesso ammetti essere coerente? Non lo descrivi forse come "affidabile" [*reliable*] e "attendibile" [*trustworthy*]? Perché questo sistema non dovrebbe essere degno di "credenza razionale"?». In risposta, posso solo rilevare che la scienza è cresciuta mediante sostituzioni progressive a partire dai miti greci. Potrebbe anche essersi sviluppata a partire dalle credenze medievali o, per esempio, Zande. Le proposizioni che appartengono al "sistema della conoscenza tecnologica" sono, nel migliore dei casi, gli ultimi prodotti di questi slittamenti di problema progressivi. Ma perché dovremmo credere nell'ultimo anello di uno slittamento di problema le cui proposizioni iniziali si reggevano, dopo tutto, su una mera credenza animale? *A che punto in uno slittamento di problema si verifica l'improvviso passaggio dalla credenza animale alla credenza razionale?* In nessun punto». (Lakatos, 1985, pp. 284-285).

Ancora più esplicita e cruda è la teoria criti-

ca, un paradigma fortemente influenzato dalla tradizione marxista, e per il quale la teoria ha come obiettivo pratico la ricerca di condizioni ragionevoli di vita, attraverso l'emancipazione dell'essere umano dalla schiavitù o dalle forme di oppressione imposte su di esso. Per la teoria critica ciò che emerge dall'approccio scientifico è una conoscenza sovrasociale, astratta, indipendente e distaccata dalla società, nonché incapace di far comprendere la rilevanza della teoria per la vita umana e per la società stessa (Horkheimer, 2002, pp. 188-243). Anzi, sarebbe addirittura funzionale al soggiogamento della natura e allo sfruttamento della forza lavoro e all'accumulo di capitale privato o statale e usata per sottomettere l'uomo stesso anziché mirare alla conoscenza della felicità (Horkheimer & Adorno, 1966). Per la teoria critica, quindi, l'idea di una conoscenza oggettiva è da rigettare sulla base della constatazione che essa è sempre legata alle condizioni storiche e sociali in cui si è sviluppata e quindi per sua natura storica e politica. Diversamente dall'essere oggettiva la conoscenza è invece modellata dagli interessi umani. Tale tipo di conoscenza deve quindi essere destabilizzata per generare forme alternative di conoscenza informate da interessi sociali democratici ed egualitari (Friesen, 2008).

Nella prospettiva dello "smascheramento" della relazione tra l'epistemico e il sociopolitico, il motto *una società libera è una società relativista* esprime schiettamente il pensiero di un altro autorevole filosofo della scienza e sociologo, austriaco, vissuto tra il 1924 e il 1994, Paul Feyerabend. Per Feyerabend la conoscenza non è una serie di

teorie in sé coerenti che convergono verso una concezione ideale o graduale alla verità ma è piuttosto un oceano sempre crescente di alternative reciprocamente incompatibili (2016, p. 27). Per una conoscenza obiettiva è necessaria la varietà di opinione; essa è l'unico metodo che incoraggi la verità e che sia al tempo stesso compatibile con una visione umanitaria. Infatti, chiede Feyerabend, come possiamo eliminare qualcosa che stiamo usando continuamente? Come possiamo analizzare i termini nei quali esprimiamo di solito le nostre osservazioni più semplici e dirette e riportarne in luce i presupposti? Non certamente dall'interno del sistema che stiamo assumendo. Bensì abbiamo bisogno di un modello di critica esterno, di un sistema di assunti alternativi poiché i pregiudizi vengono identificati per contrasto e non per analisi (2016). E il rapporto tra epistemologia, o una *specific*a epistemologia, e la politica e la società è descritto in modo chiaro, sebbene politicamente di parte, in un passaggio del suo *La scienza in una società libera*:

«Questa simbiosi fra lo stato e una scienza non sottoposta a esame conduce a un problema interessante per gli intellettuali e particolarmente per i liberali. Gli intellettuali liberali sono sempre all'avanguardia nella lotta per la democrazia e per la libertà. Con voce alta e persuasiva essi proclamano e difendono la libertà di pensiero, di parola, di religione e, talvolta, azioni politiche piuttosto folli.

Gli intellettuali liberali sono anche "razionalisti", e considerano il razionalismo (che per molti di loro coincide con la scienza) non un'opinione fra molte, ma la base della società e persino della libertà. Ciò significa però che essi hanno una concezione particolare della libertà, e

che anche tale concezione può essere realizzata secondo loro solo in condizioni limitanti». (Feyerabend, 1981, p. 98).

E per comprendere queste parole nella loro portata dirimpente ed esplicativa del rapporto tra epistemologia, politica e "verità" è esemplificativo confrontare l'ultimo paragrafo della traduzione italiana con quello in lingua originale, direttamente dalla voce di Feyerabend, rilevandone autonomamente le omissioni:

«Liberal intellectuals are also 'rationalists'. And they regard rationalism (which for them coincides with science) not just as one view among many, but as a basis for society. The freedom they defend is therefore granted under conditions that are no longer subjected to it. It is granted only to those who have already accepted part of the rationalist (i.e. scientific) ideology». (Feyerabend, 1978, p. 76)⁴

La riflessione critica sul concetto di "verità" ha investito anche la pedagogia. Jerome Bruner (1915 - 2016), psicologo e pedagogista statunitense, descrive dettagliatamente come si sviluppa il processo che conduce a considerare "veri" i costrutti mentali che vanno sotto il nome di "teorie". Prendendo ad esempio le teorie dello sviluppo umano, Bruner sottolinea come queste, una volta accolte dalla cultura, non operano più semplicemente come descrizioni della natura ma conferiscono realtà sociale ai processi e ai "fatti". Quando infatti tali teorie sono entrate a far parte delle conoscenze implicite di una cultura, quelle che inizialmente erano solo delle teorie scientifiche assumono una

4. «Gli intellettuali liberali sono anche "razionalisti". E considerano il razionalismo (che per loro coincide con la scienza) non solo come una prospettiva tra molte, ma come una base per la società. La libertà che difendono è quindi concessa sotto condizioni non più soggette ad essa. È concessa solo a coloro che hanno già accettato parte dell'ideologia razionalista (cioè scientifica)». T.d.A.

funzione prescrittiva e definiscono il reale. Anche quando si parla di verità in ambito fisico, come ad esempio per le teorie della luce, ondulatoria o corpuscolare, la verità è solo per particolari contesti. E ciò è quanto avviene anche per le teorie dello sviluppo, vere solo relativamente ai contesti culturali a cui quelle teorie vengono applicate (Bruner, 1988), pp. 164-165). E l'eredità pedagogica dell'epistemologia contemporanea è ben rappresentata dalle sintesi operate da Egon Guba e Yvonna Lincoln, autori e ricercatori noti nel campo della ricerca qualitativa, in particolare nel contesto dell'educazione e delle scienze sociali, che hanno contribuito in modo significativo allo sviluppo della ricerca qualitativa e della metodologia della ricerca in generale. Non solo, sulla scorta delle riflessioni sviluppate da Kuhn, individuano e descrivono buona parte della molteplicità dei paradigmi che popolano l'ambito del pedagogico e del sociale - positivismo, postpositivismo, teoria critica, costruttivismo, ecc. (Cfr. De Conti, 2016) - ma rivelano anche come ciascun paradigma vari per la diversa ontologia che propone, per la diversa epistemologia assunta, per i diversi valori che ne guidano la ricerca e la valutazione della ricerca, e per la differente concezione della verità e della conoscenza sviluppata (Lincoln *et. al.*, 2018).

4. Il *debate* conduce al relativismo?

Le antiche e taglienti critiche mosse al *debate* come strumento promotore di relativismo si scontrano con una realtà sociale ed episte-

mologica che vedrebbe nel relativismo un atteggiamento più consonante di quanto non sia il realismo ingenuo, dal quale spesso le critiche al *debate* che abbiamo accennate vengono mosse. Polarizzazione e incapacità di integrare le riflessioni epistemologiche contemporanee sono conseguenza, la prima, e causa, la seconda, di una tendenza lontana dal pluralismo, implicato invece dal relativismo, e che forse rinviene nell'egocentrismo, ossia la tendenza a subordinare la realtà al proprio "io", ostacolo allo sviluppo della persona e della sua intelligenza (Gramigna, 2021). Illuminanti a questo riguardo anche le osservazioni prodromiche di Francesco Mattei e Benedetto Vertecchi che nell'editoriale del volume 3° della rivista *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica* da loro diretta assieme a Cristiano Casalini e intitolato *Il confronto e la disputa* dichiarano:

«Paradossalmente, l'intero filone delle utopie negative tende a un intento da utopia positiva, che è quello della soppressione del conflitto. Ma lo fa a condizione di sopprimere le due condizioni fondamentali dello sviluppo della cultura, costituite dal *confronto*, ovvero dall'esposizione esplicita del pensiero, qualunque esso sia, e dalla *disputa*, che ha luogo quando si contrappongano uno o più argomenti sui quali da più soggetti sia richiamata l'attenzione. Sono molti gli aspetti della vita sociale contemporanea che, dopo aver raggiunto traguardi da utopia realizzata, stanno virando in altre direzioni, delle quali la più gravida di conseguenze negative è proprio l'angustia del confronto e la tendenza a sopprimere la disputa. I mezzi di comunicazione sociale, che in una prima fase sono stati essenziali per spingere alla realizzazione dell'utopia, ora tendono nella direzione contraria, favorendo il

conformismo che si appoggia a un senso comune indimostrato, ma abilmente diffuso da apparati concettualmente non dissimili da quelli che Orwell riassumeva nell'espressione *Ministero della Verità*. L'antidoto all'affermarsi di utopie deviate dovrebbe essere costituito dalla critica rigorosa di quanti hanno responsabilità in campo culturale, scientifico ed educativo. Ci si attenderebbe da parte di costoro un confronto senza remore e una pratica intransigente della disputa. Si è di fronte ad una regressione autoritaria del pensiero, che sempre più di frequente assume caratteri prescientifici. Le nuove *auctoritates* non sono quelle che nel tempo sono state riconosciute tali per la forza e la coerenza del pensiero espresso, ma sono espressione d'interessi parziali, per lo più collegabili a sistemi di potere e a interessi economici». (pp.4-5)

Pertanto, alla questione valoriale implicita nell'adagio storico che il *debate* condurrebbe a relativismo, ossia se il relativismo sia pernicioso o giovevole, la risposta che ritengo si possa derivare è che di un po' di relativismo ci sarebbe bisogno, consapevole che l'espressione provocatoria "un po' di relativismo" sia ambigua da un punto di vista epistemologico e che un ulteriore sviluppo teorico della posizione sostenuta in questo articolo dovrebbe focalizzarsi sul tipo di relativismo da assumere e promuovere.

Rimane però un altro interrogativo: partecipare ad attività di *debate* conduce a essere relativisti? A questa domanda fattuale forse ancora non è possibile dare una risposta fondata empiricamente in modo diretto. La ricerca sulle epistemologie dei partecipanti alle attività di dibattito (Cfr. De Conti, in stampa) è forse appena iniziata e benché le critiche rivolte

al dibattito seguano la sua nascita, le strategie argomentative per risolvere questo dilemma hanno privilegiato rivolgersi alle abilità critiche promosse dal *debate*, considerate contraddittorie al relativismo. Ma anche qui sarebbe opportuno chiedersi se il pensiero critico sia contraddittorio o meno al relativismo o se a limitare il pensiero critico siano atteggiamenti epistemici più rigidi.

Indirettamente, invece, il *debate* sembra promuovere atteggiamenti non contraddittori al relativismo e che il relativismo può implicare, quando non viene promosso come battaglia, seppur intellettuale, tra opposte fazioni, e quindi secondo l'ermeneutica bellica (Cfr. Cattani, 2006). Il *debate* scoraggia il dogmatismo e il radicalismo. Questi atteggiamenti, infatti, vengono assunti quando non si possiede la comprensione delle diverse prospettive attorno a un tema controverso mentre il *debate* conduce a una maggior cautela verso affermazioni radicali o infondate (Capp & Capp, 1965) senza tuttavia ricadere nel tradizionalismo o nel falso liberalismo (Ewbank & Auer, 1941). La possibilità di dibattere un tema da entrambe le posizioni riduce le dicotomizzazioni spesso rappresentate o appositamente create con finalità propagandistiche dai mass media. Il *debate* evita di incorrere nel vicolo cieco della scelta polarizzata e svincola dall'adesione involontaria alle teorie e posizioni dominanti del contesto culturale e demografico di appartenenza limitando quell'"effetto eco" di produzione di conoscenza a supporto delle credenze (tribali) pre-esistenti (Andrič, 2021), e delle tesi e posizioni che fondate

su impianti teorici e politiche non divulgate attraverso i mass media propongono la loro bontà perché sussunte nelle categorie del “progressismo” o dell’“efficace risposta all’emergenza”. Infine, con la capacità del *debate* di favorire la metariflessione e la flessibilità mentale intorno ai propri ragionamenti e alle proprie credenze, si esplicita quel collegamento tra le dimensioni epistemologica e sociale che vede nell’attenuazione o estinzione del dogmatismo il corrispettivo aumento della tolleranza alle opinioni degli altri, anche quando si contrappongono alle nostre. E come Hernàn Bonomo, Juan Mamberti e Jackson Miller indicano in *Tolerancia crítica y ciudadanía activa* la tolleranza consiste:

«[...] nel rispetto, nell'accettazione e nell'apprezzamento della ricca diversità delle culture del nostro mondo, delle nostre forme di espressione e dei mezzi attraverso i quali gli esseri umani si manifestano. La promuovono la conoscenza, l'atteggiamento aperto, la comunicazione e la libertà di pensiero, coscienza e religione. La tolleranza è la ricerca di armonia nella diversità. Non è solo un dovere morale, ma anche una richiesta politica e legale. La tolleranza, virtù che rende possibile la pace, contribuisce a sostituire la cultura della guerra con quella della pace». (2010, p. 12).

Per concludere quindi non possiamo certo confermare che il *debate* conduca al relativismo, ma possiamo rivalutare la bontà di questa tesi qualora fosse avvalorata, concludendo che di un po' di *debate*, oggi, c'è ne è bisogno.

Bibliografia

- Andrič, M.** (2021). Prefazione. Il Debate come metodologia didattica moderna e innovativa. In L. Cinganotto, E. Mosa, and S. Panzavolta. *Il Debate: una metodologia per potenziare le competenze chiave*, (pp. 11-15). Roma: Carocci.
- Benkler, Y., Faris, R., & Roberts, H.** (2018). *Network Propaganda*. New York: Oxford University Press.
- Bonomo, H., Mamberti, J. M., & Miller, J. B.** (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa*. International Debate Education Association.
- Bruner, J. S.** (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Capp, G. R., & Capp, T. R.** (1965). *Principles of Argumentation and Debate*. Workbook. Baylor University.
- Carnegie Endowment for International Peace** (2020). *Polarization and the Pandemic*. Reperito il 07/06/2023 da: <https://carnegieendowment.org/2020/04/28/polarization-and-pandemic-pub-81638>
- Carothers, T., & O'Donohue, A.** (A cura di) (2019). *Democracies Divided. The Global Challenges of Political Polarization*. Washington: Booking Institution Press.
- Cattani, A.** (2006). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Il Mulino.
- Crupi, G., Mejova, Y., Tizzani, M., Paolotti, D., & Panisson, A.** (2022). Echoes through time: Evolution of the italian covid-19 vaccination debate. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (Vol. 16, pp. 102-113).
- De Conti, M.** (2016). *Paradigmi dell'educazione*. Ferrara: Volta la Carta.
- De Conti, M.** (In stampa). *Le epistemologie dei partecipanti alle attività di dibattito*. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Conti, M., & Giangrande, M.** (2017). *Debate. Teoria, pratica, pedagogia*. Milano-Torino: Pearson.
- European Social Survey** (2022). *Exploring public attitudes, informing public policy: Selected findings from the first nine rounds*. Disponibile su: https://www.europeansocialsurvey.org/sites/default/files/2023-06/ESS1_9_select_findings.pdf
- Ewbank, H. L., & Auer, J. J.** (1941). *Discussion and debate: Tools of a democratic society*. New York: Appleton-Century.
- Feyerabend, P.** (2016). *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli. (Op. orig. 1975).
- Feyerabend, P.** (1981). *La scienza in una società libera*. Milano: Feltrinelli.
- Feyerabend, P.** (1978). *Science in a Free Society*. London: NLB.
- Friesen, N.** (2008). Critical Theory. Ideology Critique and the Myths of E-Learning. *Ubiquity*, 6.
- Giangrande, M.** (2021). Cosa il *competitive debate* può apprendere dalle critiche umanistiche alla *disputatio*. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, X, pp. 35-60.
- Gramigna, A.** (2015). Modelli e evidenze: la formazione nella società tecnologica. *Formazione & insegnamento*, 13(3), 15-30.
- Gramigna, A.** (2021). *La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Biblion Edizioni
- Henkel, L., Sprengholz, P., Korn, L., Betsch, C., & Böhm, R.** (2023). The association between vaccination status identification and societal polarization. *Nature Human Behaviour*, 7(2), 231-239.
- Holberg, L.** (1994). *Il viaggio sotterraneo di Niels Klim*. Milano: Biblioteca Adelphi.
- Horkheimer, M.** (2002). Traditional and Critical Theory. In M. Horkheimer (Ed.), *Critical Theory. Selected Essays* (pp. 188-243). New York: The Continuum Publishing Company. (Op. orig. *Kritische Theorie*, 1968).
-

- Horkheimer, M., & Adorno, T. W.** (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Giuòlio Einaudi editore. (Op. orig. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, 1944).
- Iannelli, L., Splendore, S., Valeriani, A., & Marino, G.** (2020). Studiare la polarizzazione politica nello "shutdown mediale". *Mediascapes journal*, (15), 189-202.
- Kuhn, T.** (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi. (Op. orig. 1962).
- Lakatos, I.** (1985). *Matematica, scienza e epistemologia: scritti filosofici II*. Milano: Il saggiatore.
- Lincoln, S. Y., Lynham, A. S., & Guba, G. E.** (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Locke, J.** (2013). *Saggio sull'intelletto umano*. Novara: De Agostini Libri. (Op. orig. 1690).
- Mattei, F., & Vertecchi, B.** (2014). Il confronto e la disputa. *Giornale di pedagogia critica*, III, 2 (2014), pp. 1-6.
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China** (2013). *The State of Democracy in the United States: 2022*. Reperito il 07/06/2023 da: https://www.fmprc.gov.cn/eng/wjdt_665385/2649_665393/202303/t20230320_11044481.html
- Murphy, R.** (1957). The ethics of debating both sides. *The Speech Teacher*, 6(1), 1-9.
- Nebel, J., Davis, W. R., Van Elswyk, P., & Holguin, B.** (2013). Teaching Philosophy through Lincoln-Douglas Debate. *Teaching Philosophy*, 36(3), 271-289.
- Novikoff, A. J.** (2012). Toward a Cultural History of Scholastic Disputation. *American Historical Review*, 117 (2), 331-364.
- Pew Research Center** (2017). *The Partisan Divide on Political Values Grows Even Wider. Sharp shifts among Democrats on aid to needy, race, immigration*. Reperito il 07/06/2023 da: <https://www.pewresearch.org/short-reads/2017/10/23/in-polarized-era-fewer-americans-hold-a-mix-of-conservative-and-liberal-views/>
- Platone** (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Popper, K.** (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino. (Op. orig. 1969).
- Popper, K.** (1974). *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*. Torino: Einaudi. (Op. Orig. 1959).
- Prezotto, J. M.** (2017). Discursos Duplos (Dissoi Logoi). *Trans/Form/Ação*, 40(1), 253-288.
- Pulvirenti, F.** (2011). *Responsabilità e formazione: epistemologie personali in reti di incontro*. Pisa: Edizioni ETS.
- Rigotti, F.** (2024, March 7). La gioventù dibatte? *Corriere del Ticino*. <https://www.cdt.ch/opinioni/commenti/la-gioventu-dibatte-345023>.
- Quine, W. V. O. (1987)**. *Quiddities: An intermittently philosophical dictionary*. Harvard University Press.
- Tannen, D.** (1998). *The Argument Culture*. Virago: London.
- Tedoldi, L.** (2022). Dobbiamo riformare il Debate. *Il Pensiero Storico. Rivista internazionale di storia delle idee*. Reperito il 05/06/2023: <https://ilpensierostorico.com/dobbiamo-riformare-il-debate/>
- Thomas, A. D.** (1983). The Ethics of Proof in Speech Events: A Survey of Standards Used by Contestants and Judges. *National Forensic Journal*, 1, 1-17.
- United States Senate Committee on Commerce, Science and Transportation** (2021). Statement of Frances Haugen October 4, 2021. Reperito il 05/06/2023: <https://www.commerce.senate.gov/services/files/FC8A558E-824E-4914-BEDB-3A7B1190BD49>