

Dal pensiero pratico al pensiero discorsivo: il caso del discorso politico

David Gargani

Università Telematica Internazionale Uninettuno, Facoltà di Scienze della comunicazione
dgargani1@gmail.com; d.gargani@uninettunouniversity.net

Abstract: The use of cognitive approaches for treating the philosophy of language has had the merit of reconnecting culture, understood as a system of signs, to our direct, perceptual/motor experience of the external world. The knowing subject, and his bio-cognitive apparatus and conceptualizations based on his direct interaction with the world, has returned to the center of our attention. However, this theory carries with it a certain risk: that of conflating reflective thought, along with its most advanced cultural productions, the fruit of the collective elaboration of entire societies and traditions, with the initial products of individual experience.

Many experiential and embodied theories of cognition admit the role of language in shaping higher cognition, as is the case for Lakoff's theory of political thought. Nevertheless, this theory in some way weakens the importance of language and of explicit, argumentative discourse, in the construction and, in particular, and in the representation of ideologies.

These observations bring us to the problem of the relationship between thought and language, between concepts and meanings. We propose a synthesis between an experiential-semantic cognitive view and theories of language formativity, showing how practical thought, based on direct experience, turns into discursive thought that is available to consciousness, and how discursive practice can be used to develop the critical thinking that is the basis of democracy.

Key words: thinking, frame, discourse, political discourse, ideology

1. Svolta linguistica e svolta cognitiva: alla ricerca di una sintesi

La svolta cognitiva in filosofia del linguaggio ha avuto il merito di ricollegare la cultura, intesa come sistema di sistemi di segni, all'esperienza diretta e al mondo. Lo ha fatto mettendo il soggetto conoscente e i suoi apparati bio-cognitivi al centro dell'attenzione. Dalla fioritura delle diverse teorie cognitive (innatiste, esperienzialiste, *embodied*) abbiamo imparato a tenere conto delle capacità innate dei sistemi nervosi umani, della rilevanza dell'esperienza percettiva e dell'interazione diretta, mediata dal corpo, con il mondo. In questa prospettiva si cela tuttavia un rischio: quello di schiacciare il pensiero riflessivo e i suoi prodotti più avanzati, frutto dell'elaborazione collettiva di intere società e tradizioni, sui prodotti iniziali dell'esperienza individuale. La potenza del pensiero riflessivo dipende proprio dal fatto che può partire dalla sedimentazione semiotica delle riflessioni di intere

comunità, la psicologia deve certo spiegare come un singolo possa impadronirsi di questi prodotti culturali, ma non possiamo confondere i limiti di elaborazione intuitiva di un singolo individuo con i prodotti culturali e scientifici di interesse società umane. Le lingue e gli altri sistemi di segni ci permettono di pensare entità non rappresentabili intuitivamente come il chiliagono regolare, lo spazio-tempo o un universo a 11 dimensioni. Nessuno può avere una raffigurazione intuitiva di simili entità, ma possiamo in un certo modo comprenderle e la scienza le usa quotidianamente.

Nella famiglia delle teorie esperienziali ed embodied sono molte quelle che ammettono un influsso del linguaggio sulla cognizione superiore, così è per la teoria di Lakoff del pensiero politico. Secondo questo approccio noi comprenderemo i concetti astratti della politica sulla base dei *frame* della famiglia intesi come sistemi concettuali impliciti che ci permettono di reagire in modo sostanzialmente automatico e poco cosciente con emozioni e giudizi ad eventi o discorsi politici. Questi fenomeni sono tragicamente evidenti, ma è anche vero che i sistemi di credenze ideologici vengono costruiti e rappresentati semioticamente in discorsi o testi complessi che, come tali sono aperti alla critica argomentativa. Nel testo proporremo una sintesi fra semantica cognitiva esperienzialista e teorie della formatività del linguaggio mostrando come nel corso dello sviluppo cognitivo il pensiero pratico fondato sull'esperienza diretta si trasformi in pensiero discorsivo disponibile alla coscienza e come le pratiche discorsive possano essere usate per fare sviluppare il pensiero critico che è alla base della democrazia.

L'intento di costruire una sintesi fra due famiglie di teorie implica che si accettino alcuni presupposti di entrambe. Per quanto riguarda la semantica cognitiva esperienzialista accettiamo queste premesse relative allo sviluppo del significato verbale:

- 1) Il pensiero nasce attraverso l'interazione diretta con il mondo fisico e sociale
- 2) Esistono formazioni concettuali legate all'esperienza diretta (schemi di evento, concetti funzionali) che sono alla base del successivo sviluppo dei significati verbali
- 3) Esistono dei precursori delle funzioni psichiche superiori (teoria della mente, meta-rappresentazioni implicite) che permettono lo sviluppo del linguaggio e della semiosi

D'altra parte condividiamo anche alcune premesse legate alle teorie della formatività del linguaggio:

- 1) Il linguaggio riorganizza le formazioni concettuali esperienziali in una rete di relazioni fra segni¹
- 2) Questi sistemi di relazioni possono fissare i confini fra i segni in modo diverso organizzando l'esperienza in una pluralità di modi (arbitrarietà radicale)

¹ A questo riguardo Deacon parla di *riferimento simbolico* (DEACON 1997, cap. 3) traendo ispirazione dalla classificazione dei segni di Peirce che distingue fra icone, indici e simboli, ma si tratta di concetti sviluppati a partire dal *Cours* di Saussure (SAUSSURE 1967: 136-148), che sono stati centrali nello sviluppo del pensiero di Wittgenstein (WITTGENSTEIN 1953: § 46-47) come notato da De Mauro (DE MAURO 1965: 189-194).

- 3) La linguisticizzazione del pensiero rende le conoscenze esperienziali un possibile oggetto di riflessione dando vita alle meta-rappresentazioni esplicite

La sintesi qui delineata è compatibile con le teorie esperienzialiste ed *embodied* che ammettono l'influenza dei segni e della cultura sulla cognizione, tuttavia le tendenze prevalenti ritengono che i concetti esperienziali siano in gran parte indipendenti dalla semiosi mentre il passaggio dal pensiero percettivo-pratico al pensiero discorsivo non viene analizzato a fondo. Nelle pagine seguenti analizzeremo rapidamente la formazione dei primi significati e poi affronteremo il problema del pensiero discorsivo esaminando la teoria del pensiero politico di Lakoff. Questa teoria esemplifica benissimo i grandi meriti della semantica esperienzialista, riteniamo tuttavia che quest'ultima potrebbe trarre spunti fecondi da un'analisi più puntuale del ruolo del pensiero discorsivo. Prima dobbiamo però esaminare un punto di vista che è incompatibile con questa proposta.

Le teorie universaliste e realiste più radicali ritengono che il mondo sia di per sé organizzato in generi e specie e che abbia una struttura razionale che gli esseri umani sono in grado di riprodurre nei loro concetti. In natura esistono delle entità che hanno una natura comune, gli esseri umani sono in grado di notarla e di rifletterla nei loro concetti. Questa dottrina è stata chiamata da De Mauro: "aristotelismo linguistico", coincide con un'interpretazione semplicistica del *De Interpretazione* di Aristotele e continua a fare scuola. Nella teoria causale del significato di Fodor (FODOR 1987) quando un essere umano percepisce un gatto, nella sua mente si forma un'occorrenza del concetto di GATTO che corrisponde al genere naturale *Felis Catus* identificato dalla zoologia. La corrispondenza fra genere naturale e concetto è garantita dalle catene causali appropriate e identificate grazie alle nostre capacità innate che portano alla produzione del concetto. Il processo di ontogenesi del significato consisterebbe in una sorta di *addestramento ostensivo*: gli adulti nominano certe entità e i bambini comprendono le loro intenzioni grazie alla loro capacità innata di considerarli agenti mentali e quindi assegnano il nome al concetto già noto. Teorie esperienzialiste come la teoria dei prototipi sembrano sostenere qualcosa di simile per quanto riguarda i concetti di livello base come CANE, SEDIA, ALBERO, generali e inclusivi ma ancora riconducibili ad un profilo medio percettivo. Il problema di queste teorie è che ogni entità ha una pluralità di caratteristiche e quindi da ogni oggetto potremmo astrarre una pluralità di concetti, lo stesso si potrebbe dire delle catene causali che uniscono le entità del mondo ai soggetti percipienti, sono pertanto necessari dei criteri di rilevanza che ci dicano quali caratteristiche degli oggetti sono rilevanti al fine di identificare una determinata categoria. Ogni atto conoscitivo consiste quindi di un aspetto *oggettivo*, le caratteristiche *reali* degli oggetti conosciuti, e di un aspetto *soggettivo*, la *scelta dei tratti pertinenti*². La teoria di Fodor invece sembra postulare un mondo semplice in cui bambini di un anno, lingue naturali e teorie scientifiche sono costrette a produrre esattamente gli stessi concetti.

² Si tratta di una premessa pluralista con radici antiche ben rappresentata nel '900. La critica alle definizioni ostensive si trova nei paragrafi 28-33 delle Ricerche Filosofiche (WITTGENSTEIN 1953), per una critica al realismo metafisico e alle teorie causali v. PUTNAM 1981: cap. III. Sulla pertinenza v. DE MAURO 1982; PRIETO 1989.

2. Semantica cognitiva, pluralismo e ontogenesi del significato

Secondo le teorie esperienzialiste ed *embodied* concetti e significati nascono su base senso-motoria, la conoscenza del mondo è mediata dalle nostre strutture interattive, dalle reti di schemi senso-motori che vengono costruiti dagli esseri umani (PIAGET 1967; LAKOFF e JOHNSON 1980; VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1981). Per questa ragione si può stabilire una relazione fra categorizzazione e schemi d'azione: gli esseri umani a partire dal 5° stadio dello sviluppo senso-motorio estrarrebbero dei concetti funzionali dagli schemi di azione e di evento (PIAGET 1936; NELSON 1973; BENELLI ET AL 1980; BENELLI 1989; GALLESE e LAKOFF 2005; Borghi, 2002). La nozione di *schema*, inteso come intelaiatura astratta che dà forma alla conoscenza e all'azione ha una lunga storia. La nozione più generale è forse quella di *frame* che, per Marvin Minsky, indica l'insieme di conoscenze che vengono attivate nella mente di una persona per comprendere le situazioni in cui si trova (v. MINSKY 1989: 476-477). Vedremo che può essere usata anche per rappresentare costellazioni di credenze complesse, il nostro obiettivo è però spiegare come queste vengano costruite a partire dall'esperienza diretta. Riteniamo, con Katherine Nelson che il mondo si presenti ai bambini sotto forma di eventi caratterizzati da una struttura ricorrente: gli *schemi di evento* tipici che danno forma alle interazioni fra loro e gli adulti (*script*). La conoscenza inizierebbe quindi sotto forma di *rappresentazioni mentali di schemi di evento* (NELSON 1986, BENELLI 1989). Non tutte le interazioni sono mediate da schemi sociali, a volte questi ultimi sono semplicemente il punto di partenza di esplorazioni individuali o di interazioni comunicative diadiche piuttosto libere. Su queste basi si verrebbero successivamente a sviluppare dei concetti funzionali, individuati grazie all'identificazione delle funzioni degli oggetti e degli attori negli schemi di evento (8-24 mesi). Secondo questa linea di pensiero gli *script* hanno un ruolo nell'individuare le proprietà funzionali pertinenti, quindi la costruzione dei concetti esperienziali sarebbe il prodotto di una storia evolutiva in cui l'individuo è attivo e la cultura ha un ruolo rilevante tramite le pratiche sociali che danno una struttura alle interazioni.

I concetti esperienziali però potrebbero in linea teorica essere indipendenti dalle lingue, ma di fatto il processo di costruzione dei concetti e quello di formazione dei significati si intrecciano. L'apprendimento di una lingua richiede di costruire rappresentazioni e risolvere problemi che sono indipendenti dalla situazione immediata e prevedono invece il confronto con una serie di categorizzazioni ed esperienze passate. Si tratta del problema del riferimento simbolico: per usare correttamente la parola *cane*, un bambino non si limita a collegare il significante /cane/ al significato "CANE" inteso come un prototipo, un profilo percettivo medio dei cani (v. Deacon, cap. 3). Deve al contrario imparare a distinguere i quadrupedi pelosi dagli altri animali, e all'interno del gruppo dei quadrupedi, a distinguere i cani dai gatti, dalle mucche, dai cavalli etc. Sappiamo che fra i 12 e i 20 mesi si sviluppa la sperimentazione attiva (v. PIAGET 1936) che permette ai bambini di costruirsi leggi generali senso-motorie, di sviluppare la conoscenza dei nessi causali e quindi di comprendere le relazioni fra le proprietà percettivo-formali degli oggetti e le loro proprietà funzionali: gli oggetti a sezione curvilinea come palle e cilindri rotolano, gli oggetti allungati e rigidi possono essere impugnati e usati come bastoni (v. BENELLI et al, 1980, NELSON 1973). Le stesse capacità vengono usate per comprendere le altre persone, i loro atti comunicativi e per esplorare l'uso delle parole e degli altri segni sociali (TOMASELLO 2007; GARGANI 2007). I significati che si formano dopo il riferimento simbolico devono essere intesi come concetti o

famiglie di concetti linguistici, e non come formazioni concettuali prelinguistiche a cui si sia semplicemente aggiunto un significante, un'etichetta.

3. La Semantica cognitiva e le funzioni psichiche superiori: il caso del pensiero politico

3.1 Semantica cognitiva e pensiero astratto

Fino ad ora ci siamo occupati di concetti e di significati strettamente legati all'esperienza diretta. La semantica cognitiva però ha l'ambizione di spiegare lo sviluppo del pensiero. Una delle teorie più influenti a questo riguardo è quella di Lakoff e Johnson che spiega lo sviluppo del pensiero superiore sulla base di *metafore* e *frame* fondati sull'esperienza (LAKOFF e JOHNSON 1980). Gli esseri umani userebbero dei concetti esperienziali di origine senso-motoria per spiegare fenomeni più complessi: il concetto di TEMPO verrebbe compreso a partire da metafore spaziali. Possiamo rappresentarci il flusso degli eventi come se procedesse lungo una linea che parte dalle nostre spalle e prosegue di fronte a noi, oppure possiamo rappresentarci una linea del tempo che scorre di fronte a noi da sinistra a destra. L'altro concetto rilevante è qui quello di *frame* inteso generalmente come la *cornice* che dà senso a singoli atti comunicativi e/o cognitivi e coincide a volte con quello che chiameremmo *contesto situazionale*, in altri casi si tratta invece della *cornice teorica*. Comprendere il senso delle azioni che si svolgono durante un pranzo implica la comprensione del contesto situazionale e quindi dello script in cui siamo inseriti. Viceversa, comprendere un'affermazione sulle parentele fra diverse specie animali richiama il quadro teorico della biologia evolutiva. Abbiamo visto che i frame da cui parte lo sviluppo sono di natura situazionale. Durante il processo di sviluppo del linguaggio attori, funzioni, ruoli e relazioni vengono espressi linguisticamente e si collegano alle strutture sintattiche della lingua (v. BRUNER 1983). Questo li rende disponibili alla riflessione e manipolabili linguisticamente. Ciò non basta però a spiegare il passaggio dai frame legati all'esperienza diretta a quelli più astratti. In questo ambito citeremo due modelli della semantica cognitiva che spiegano il passaggio al pensiero astratto. La prima è la teoria del *Blending* di Turner e Fauconnier: concetti provenienti da ambiti, spazi mentali, differenti vengono combinati in uno spazio mentale unificato (FAUCONNIER TURNER 2001). La teoria viene usata per spiegare processi mentali legati alla comprensione dei testi, e quindi di prodotti linguistici. Per spiegare il passaggio al pensiero astratto possiamo ipotizzare comunque la combinazione di concetti esperienziali provenienti da ambiti differenti che diano luogo a formazioni concettuali nuove. L'altra teoria è quella di Lakoff che sostiene che ambiti concettuali astratti come il *pensiero politico* e il *pensiero matematico* possano essere spiegati a partire da frame fondati sull'esperienza diretta. Qui ci occuperemo della sua teoria del pensiero politico.

3.2. La teoria del pensiero politico di Lakoff: il frame della nazione come famiglia

Il pensiero politico riguarda i processi complessi di natura discorsiva e psicologica che portano alla costruzione delle ideologie politiche, intese come sistemi di credenze e di valori che ci permettono di comprendere le organizzazioni politiche e che orientano i giudizi e le azioni politiche. I processi di diffusione delle ideologie in questa prospettiva sarebbero il prodotto di processi discorsivi che si rivolgono a valori e credenze profondamente radicati nelle esperienze fondamentali delle persone

e che quindi suscitano emozioni forti e le persuadono facilmente. La famiglia è, generalmente, la prima struttura sociale di cui gli esseri umani abbiano esperienza, quindi si può ragionevolmente ritenere che questa diventi il modello attraverso cui le persone comprendono e si rappresentano le organizzazioni sociali più complesse. I frame della famiglia comprendono i ruoli e le modalità tipiche di organizzazione della vita familiare, queste verrebbero proiettate sulla nazione e sulle sue istituzioni. Diversi modelli familiari fondano diverse ideologie politiche. I repubblicani americani si basano sul frame del “padre severo”:

- 1) Il padre è il capo della famiglia, ha il dovere di mantenerla e la forza di proteggerla dai pericoli del mondo esterno e di educare i figli
- 2) Il mondo esterno è ostile e per affermarsi servono disciplina e impegno
- 3) L’educazione deve basarsi sull’obbedienza che si ottiene con punizioni e premi
- 4) Seguendo queste regole, i figli cresceranno disciplinati, saranno in grado di affermarsi nella competizione del mercato libero e contribuiranno al benessere generale

Il modello della famiglia patriarcale viene proiettato sull’organizzazione dello stato e della società che comprende un’idealizzazione del modello conservatore nato dalle ideologie neoliberiste che sono diventate dominanti a partire dagli anni Ottanta: il libero mercato è governato da una *mano invisibile* per cui la lotta per il successo assicura il benessere della nazione e dei suoi cittadini meritevoli. Chi è indisciplinato non sarà in grado di competere e sarà punito dal mercato. Ognuno è responsabile del proprio insuccesso. Questo modello viene proiettato su ogni organizzazione sociale, ma il punto che qui ci interessa è la proiezione della famiglia sul governo:

- 1) Il presidente e il governo hanno il ruolo del padre: essi devono rendere il paese forte per proteggere i cittadini e per assicurarsi che la disciplina sia rispettata
- 2) I cittadini hanno il ruolo dei figli: essi devono essere disciplinati e impegnarsi duramente nella lotta per il successo
- 3) I cittadini disciplinati vinceranno la competizione e contribuiranno al successo della nazione
- 4) Gli Stati Uniti sono il paese più forte e quindi hanno il ruolo dei genitori nei confronti degli altri paesi del mondo

La disciplina non è altro che la competizione economica del libero mercato ma viene intesa in un certo senso come una lotta pura e semplice in cui il più forte è per ciò stesso il più meritevole. Secondo Lakoff alla base di questa idea c’è una metafora corporea per cui LA FORZA È BENE E LA DEBOLEZZA È MALE. La teoria investe anche i rapporti internazionali.

Le idee dei progressisti trovano le loro radici etiche nel frame del “genitore premuroso”:

- 1) Entrambi i genitori accudiscono i figli e mettono loro a disposizione tutto ciò che gli serve per una crescita armoniosa che li renda in grado di raggiungere i propri obiettivi
- 2) La famiglia offre ai bambini un ambiente protettivo e insegna loro ad occuparsi degli altri

- 3) L'educazione si fonda sulla cura, questo implica il rispetto di regole e valori che devono essere compresi attivamente
- 4) I figli diventeranno a loro volta genitori premurosi e cittadini dotati di senso civico capaci di agire per il bene comune

Lakoff ci mostra un modello di famiglia che rappresenta un ideale progressista: i genitori hanno un ruolo assolutamente paritario, i bambini vengono protetti ma al contempo educati con l'esempio a prendersi cura degli altri. Il modello non è autoritario: le regole vanno comprese attivamente e condivise. Vediamo qui un totale ribaltamento dei valori: laddove il modello di famiglia conservatore si fondava sull'obbedienza e sull'efficienza, il frame del genitore premuroso si basa sull'empatia, sulla cura e sulla partecipazione attiva. Tutto questo produrrà dei cittadini che saranno spinti ad agire per difendere il bene comune. Questo frame viene proiettato sulla nazione:

- 1) Il presidente e il parlamento hanno il ruolo dei genitori e hanno il dovere di costruire un ambiente in cui i cittadini possano vivere armoniosamente e realizzare i loro obiettivi
- 2) Lo stato deve realizzare delle reti protettive che permettano il raggiungimento di questi risultati
- 3) I cittadini contribuiscono alla creazione di una ricchezza comune che permette lo sviluppo e la fioritura della società nel suo complesso e partecipano attivamente alla vita sociale
- 4) L'America ha il ruolo di contribuire a diffondere queste conquiste cooperando in modo paritetico con gli altri paesi

Il frame del genitore premuroso giustifica e ispira un modello sociale progressista, quello che prese forma durante il *New Deal* di Roosevelt e che ebbe il suo parallelo nella costruzione dello stato sociale in Europa nel dopoguerra. Lo stato ha il dovere di costruire una ricchezza comune tramite le tasse e quindi tramite la redistribuzione dei redditi ottenuti col lavoro di tutti. Queste risorse devono essere impiegate per dare vita al *Welfare State*, una rete di protezione e di servizi sociali sotto forma di sanità, pensioni, istruzione, ricerca che permettano lo sviluppo di una società armoniosa.

I frame individuati costruiscono due quadri concettuali opposti che portano ad attribuire un significato molto diverso ai termini usati comunemente nel discorso politico. Questi stanno per *concetti contestati*: hanno un significato basilare non problematico ma generico, fondato su basi esperienziali che si differenzia in base ai frame di riferimento. Un esempio centrale è 'libertà'³ che ha un'accezione condivisa di LIBERTÀ come LIBERTÀ DI MOVIMENTO (nello spazio o delle parti del corpo) e accezioni politiche opposte ma non del tutto accessibili alla coscienza. La libertà secondo il frame del *padre severo* è sostanzialmente la libertà di competere e di godere dei frutti delle proprie vittorie. Le politiche di welfare, le tasse, le regole che vincolano il mercato, ogni misura di redistribuzione del reddito, sono viste come fattori che limitano la libertà di competere e di godere meritatamente dei frutti del proprio lavoro, e che inoltre sono diseducative perché assegnano risorse a persone che non se le sono meritate. Chi perde è stato indisciplinato e quindi si merita la sua sconfitta con tutte le sue conseguenze: dalla perdita del lavoro alla perdita dell'assicurazione sanitaria privata. La disuguaglianza è morale e naturale. La libertà

³ Su questo v. LAKOFF 2006, in particolare i cap. 5 e 6.

progressista è ispirata dal frame del genitore premuroso ed è animata dal valore principale dell'empatia. Conseguentemente la libertà è la possibilità di ogni cittadino di realizzare i propri obiettivi e di vivere una vita piena. Lo stato, visto come un genitore premuroso, ha il dovere di costruire le condizioni perché ogni persona possa vivere in modo dignitoso, libera dalla paura e realizzare i propri progetti. Queste condizioni possono essere raggiunte soltanto attraverso la costruzione di una ricchezza comune che realizzi quelle infrastrutture senza le quali le persone vivono male.

3.3. Semantica cognitiva e discorso politico

La teoria di Lakoff ha un aspetto etico-politico: essa intende comprendere i meccanismi che hanno permesso ai conservatori di diffondere le loro idee generalizzando un modello di uso efficace dei frame, in modo che questo possa essere adottato anche dai progressisti.

La premessa generale è che i processi cognitivi umani si basano sull'applicazione di frame e metafore concettuali e sono al 98% inconsci. Il pensiero politico sarebbe radicato in sistemi di credenze e di valori con un forte richiamo emotivo e questi sono radicati nei frame concettuali. Il discorso politico efficace deve quindi richiamarsi ai frame che evocano le credenze e i valori fondamentali del suo uditorio, ma deve anche cercare di diffonderli in modo da spingere il pubblico ad interpretare la realtà attraverso di essi. I repubblicani hanno capito pienamente la natura della semiosi persuasiva e usano sistematicamente i loro frame che diventano dominanti nel discorso pubblico e nei media. I democratici al contrario credono alla "ragione illuministica", quindi ignorano i fattori emotivi e ritengono che le persone si orientino politicamente esclusivamente in base all'analisi razionale dei loro interessi e quindi i loro discorsi si fondano solo sull'argomentazione. La strategia sarebbe quella di mostrare al pubblico come i programmi progressisti difendano oggettivamente certi interessi. In questo modo essi non si accorgono che i dibattiti sono impostati all'interno dell'universo di credenze e valori dei loro avversari e si limitano a controbattere le loro argomentazioni. Così facendo essi rafforzano l'egemonia dei conservatori.

In questa prospettiva i processi che portano alla diffusione delle ideologie politiche sono di natura discorsiva e cognitiva insieme: il processo di costruzione del consenso procede per via semiotica attraverso discorsi fondati sui frame che si radicano nella mente dell'uditorio. Questo approccio ha il merito di mettere in relazione il discorso politico con i sistemi di credenze e di valori ad essi sottesi. Ciò permette di mostrare la sua parzialità, il suo essere legato sistematicamente a diverse opzioni e valori di fondo: il lavoro di Lakoff sulle accezioni di libertà è un moderno contributo alla critica dell'ideologia. L'efficacia del discorso politico viene opportunamente riportata alle sue basi emotive, al riferimento ai valori e alle credenze dell'uditorio. Si tratta di acquisizioni che sono ben radicate nella retorica e nella semiotica del discorso persuasivo, ma che traggono ora vantaggio dalle moderne ricerche cognitive e neuropsicologiche. Ricerche nella stessa direzione sono state condotte dallo psicologo Drew Westen, che ha studiato il ruolo delle emozioni, e dal linguista testuale Teun van Dijk, che analizza il discorso e l'ideologia razziste.

La semantica cognitiva esperienzialista ha fornito quindi dei modelli che permettono di studiare processi di pensiero superiore ipotizzando strutture cognitive, i frame e/o sistemi di credenze ideologici, fondate su esperienze basilari ma trasformate su basi semiotiche e culturali. Il rischio del modello di analisi è quello di sminuire il ruolo

dell'argomentazione consapevole e del pensiero riflessivo. Lakoff in realtà sostiene che i progressisti devono costruire un modello di ragione di ordine superiore che permetta di prendere coscienza dei frame sottostanti al discorso, però non scrive molto su quali sarebbero le basi di questo processo e su come metterlo in atto. Egli sostiene che il processo di costruzione del consenso procede per via semiotica attraverso discorsi fondati sui frame che si radicano nella mente dell'uditorio. Questo implica che si creino dei percorsi neurali che collegano credenze ed emozioni profonde e che sono quindi difficili da cambiare. Quando il processo avrà avuto successo le persone tenderanno ad interpretare discorsi e fatti politici attraverso i frame e lo faranno in modo prevalentemente automatico. Se un'ideologia si può costruire attraverso un processo semiotico, questa si può anche criticare attraverso un processo di questo genere. È vero che spesso ragioniamo applicando in maniera irriflessiva concetti e schemi, ma siamo anche in grado di discuterne e di criticarli (BILLIG 1996). Il discorso politico si fonda anche sull'argomentazione che è o dovrebbe essere alla base dei processi decisionali nelle società democratiche (SEN 2006). Si può supporre ragionevolmente che la parte maggioritaria del pubblico prenda decisioni essendo influenzata da presupposti non esplicitati, d'altra parte il pensiero progressista richiede e si fonda sul pensiero riflessivo capace di prendere coscienza dei presupposti delle ideologie politiche e di metterle in discussione. Dobbiamo quindi prendere in esame le basi del pensiero riflessivo.

4. Linguaggio, discorso e sviluppo del pensiero riflessivo

4.1. I fondamenti cognitivi del pensiero riflessivo

La capacità di riflettere sui propri concetti e presupposti e di mutarli è radicata nella specie umana e si sviluppa pienamente grazie alla semiotizzazione del pensiero. In questo processo hanno una grande importanza lo sviluppo delle strutture narrative, delle strutture argomentative e il processo di presa di coscienza dei concetti. Lo sviluppo di queste strutture è strettamente legato allo sviluppo delle meta-rappresentazioni esplicite. Il pensiero dei bambini durante il periodo pre-linguistico e dello sviluppo del primo linguaggio (0-2 anni) non è ancora capace di "pensare ai pensieri". In questa fase i bambini considerano gli adulti come esseri che hanno degli scopi, sono capaci di capire a cosa fanno attenzione e quindi li considerano come agenti mentali, ma non sono in grado di considerare i pensieri dei genitori come una cosa distinta dalle loro azioni. Le loro sono quindi meta-rappresentazioni implicite. Dopo lo sviluppo del riferimento simbolico, il linguaggio si sviluppa più rapidamente e i bambini sviluppano parole che gli permettono di esprimere tutte le parti dei loro schemi di evento (gli "slot" in un gergo tecnico). A questo punto i bambini parlano per frasi e per brevi discorsi e il linguaggio diventa il loro principale mezzo di soluzione dei problemi cognitivi (VYGOTSKIJ 1934). Questo porta a ridescrivere una parte importante delle loro conoscenze senso-motorie in formato linguistico (v. KARMILOFF-SMITH, 1992): si tratta di un vero e proprio processo di linguisticizzazione del pensiero che rende le conoscenze un possibile oggetto di riflessione rendendo possibili le meta-rappresentazioni esplicite. Si tratta di un lungo processo che può essere diviso in fasi.

Nella prima fase di transizione (2-6 anni) abbiamo quindi un primo sviluppo delle meta-rappresentazioni: il bambino parla di parole e di pensieri e descrive il contenuto dei significati che descrivono linguisticamente gli oggetti semiotizzati con definizioni verbali spontanee come: "il cane abbaia e corre"; i bambini comprendono inoltre le false credenze. In questa fase di transizione i bambini cominciano quindi a

separare rappresentazioni e realtà, le definizioni spontanee implicano una parziale presa di coscienza dei tratti pertinenti che costituiscono i loro concetti; capire che le credenze possono essere false vuol dire cominciare a separare rappresentazioni e mondo. In tutti questi casi i bambini cominciano a riflettere sulle rappresentazioni fino a tematizzarle direttamente in una sorta di “teorie”. La loro prima teoria metarappresentazionale esplicita è il *realismo nominale*, in cui il bambino però confonde parole e entità fisiche reali. In questa fase il bambino alla domanda se possono esserci parole “pesanti” può rispondere che ci sono perché “la casa è pesante” (v. PIAGET 1926; BENELLI 1986: 114-117; GARGANI 2004). Il realismo nominale sostanzialmente gli impedisce di accettare i concetti sovraordinati che implicano un confronto fra concetti: “se è un cane allora non può essere un animale”. In realtà, il bambino non concepisce i concetti in modo del tutto separato dalle cose e quindi non può operare confronti fra concetti, o accettare che un concetto si predichi di un altro concetto.

Nelle fasi successive il continuo processo di discussione pubblica e di rielaborazione delle proprie conoscenze porta al superamento dell’egocentrismo. Il dialogo con gli adulti e con i coetanei porta all’esplicitazione dei presupposti taciti dei bambini, infatti le conversazioni pubbliche diventano dei testi collettivi su cui essi possono riflettere. Così le credenze che essi consideravano ovvie vengono messe in discussione e articolate in un processo collettivo che attiva riflessioni individuali. I bambini d’ora in poi non daranno sempre per scontato il loro punto di vista, racconteranno storie comprensibili anche a chi non le conosce già e tenderanno a giustificare le loro opinioni nelle argomentazioni. Lo sviluppo del pensiero discorsivo porta all’analisi e alla presa di coscienza del sistema semantico che sorregge il loro pensiero. I bambini notano le proprietà comuni fra i significati e usano sempre di più le proprietà funzionali generali: “la macchina è una cosa che serve per viaggiare”. Contemporaneamente compaiono le definizioni con sovraordinati: “il cane è un animale”; “la macchina è un veicolo”. Il processo giunge ad una prima stabilizzazione con la comparsa delle definizioni sovraordinate con specificazione come: “il cane è un animale che abbaia” (8-10 anni). Questo semplice atto linguistico esprime le relazioni di somiglianza e di opposizione del segno con gli altri segni del campo semantico rilevante e perciò comporta una presa di coscienza delle strutture semantiche. Secondo Vygotskij queste operazioni sono alla base dello sviluppo del pensiero concettuale propriamente detto: i bambini infatti compiono delle operazioni di confronto fra i concetti e così facendo prendono coscienza della loro struttura, esattamente come accade per i concetti scientifici (VYGOTSKIJ 1934: cap. VI). Vediamo quindi che fin da età precoci gli esseri umani diventano capaci di prendere coscienza dei loro presupposti e di metterli in discussione. È pacifico che molto spesso i ragazzi e gli adulti pensano in modo automatico e poco cosciente, ma è chiaro che sono in grado anche di agire diversamente. Queste capacità possono e devono essere rafforzate.

4.2 Pratiche discorsive, istruzione e democrazia

Le acquisizioni concettuali precedentemente indicate sono frutto del lavoro semiotico e permettono ulteriori sviluppi: in parte possono svilupparsi spontaneamente grazie al dialogo con adulti e coetanei ma gli sviluppi più elevati dipendono dall’istruzione che, quando funziona, promuove le pratiche discorsive e si basa sullo sviluppo ulteriore del pensiero auto-riflessivo ed esplicito. Lo sviluppo della lingua scritta presuppone, e al contempo produce in un circolo virtuoso, una presa di coscienza

della lingua stessa. La costruzione dei testi scritti implica un lavoro di esplicitazione dei testi perché la scrittura deve funzionare anche rispetto a interlocutori assenti e implica una maggiore formalità. Per le ragioni esposte le pratiche discorsive e testuali sono essenziali per lo sviluppo del pensiero riflessivo e sono state al centro delle riflessioni dei linguisti, degli insegnanti e degli psico-pedagogisti. In questo ambito sono rilevanti le riflessioni nate attorno alle *Dieci tesi per l'Educazione linguistica democratica* (v. FERRERI 2010). De Mauro e il gruppo di insegnanti e studiosi responsabili del documento partivano da una antica tradizione di pensiero attenta alla *Questione della lingua* ma si ispiravano anche alle esperienze di maestri e di pedagogisti che capivano l'importanza della padronanza linguistica per la partecipazione alla vita democratica del paese. Al centro dei problemi vi erano capacità basilari di comprensione e di produzione dell'italiano, la successiva acquisizione della lingua scritta, ovviamente precondizioni per ogni partecipazione alla vita civile del paese. Subito dopo venivano però posti i problemi che riguardavano la padronanza delle capacità di raccontare, di descrivere, di argomentare, di sviluppare un lessico ricco e di avere piena coscienza del significato delle parole. Sappiamo che tali competenze sono essenziali allo sviluppo del pensiero scientifico, perché i concetti scientifici sono concetti totalmente espliciti e disponibili alla riflessione, esprimibili attraverso altri concetti grazie alle definizioni. Lo sviluppo della descrizione e dell'argomentazione sono collegati alla capacità di pensare logicamente e, come abbiamo visto di pensare in modo critico. Queste riflessioni sono nate in un contesto di mutamento. Sono stati in particolare maestri provenienti in parte dal Movimento di Cooperazione Educativa fondato da Freinet a cui appartenne Mario Lodi e che ispirò Don Lorenzo Milani, il fondatore della Scuola di Barbiana, a dare vita ad esperienze profondamente innovative in questo campo. Abbiamo visto come i processi spontanei di dialogo fra coetanei e fra bambini e adulti permettano lo sviluppo del pensiero riflessivo. Questi insegnanti usavano la discussione in classe e la scrittura collettiva per suscitare in modo controllato quegli stessi processi discorsivi. La discussione in classe infatti porta alla costruzione di testi collettivi che rendono le conoscenze esplicite. Il lavoro è tanto più produttivo quanto l'insegnante riesce con una sorta di arte maieutica a guidare il dialogo in modo da permettere agli scolari di esplicitare le conoscenze rilevanti e a stimolare la discussione e a renderla coerente. Questi stessi metodi sono stati teorizzati e sperimentati da psicologhe socio-costruttiviste come Clotilde Pontecorvo e dal suo gruppo di ricerca. Le studiose usano come metodo il conflitto socio-cognitivo: le opinioni automatiche vengono discusse portando al decentramento cognitivo, alla presa di distanza dai propri presupposti impliciti. Nelle esperienze di scrittura collettiva si possono usare le leggi dell'organizzazione retorica del discorso e lavorando quindi inizialmente sull'*inventio*: sulla selezione dei concetti e degli argomenti rilevanti per la questione che si sta trattando. Successivamente si bada alla *dispositio*, alla organizzazione sequenziale dei testi, ed infine si lavora e si discute sulla loro stesura in italiano: l'*elocutio*. Il sistema di scrittura collettiva adottato da Don Milani e raccontato dagli stessi ragazzi della scuola nel libro *Lettera ad una professoressa* funzionava proprio così (ivi: 125-127):

- 1) *Inventio*: gli scolari scrivono su concetti e argomenti pertinenti su dei fogli, gli scritti vengono confrontati, raggruppati in base all'argomento
- 2) *Dispositio*: si dà un nome ad ogni raggruppamento (capitolo) o sotto-raggruppamento (paragrafo); se non è possibile si procede ad ulteriori suddivisioni, successivamente si discute sull'ordine di presentazione degli argomenti

3) Elocutio: si legge il testo e si procede all'analisi e alla sostituzione di parole e frasi, il testo viene dato in lettura ad estranei e si procede alla stesura finale

Si tratta di metodi che hanno una lunga storia e che Martha Nussbaum riconduce complessivamente al *metodo socratico*, in cui la didattica si fonda sulla partecipazione attiva di studenti e scolari, sulla discussione e sull'argomentazione. Essi sono stati teorizzati e praticati da una moltitudine di insegnanti e di studiosi.

La nostra riflessione ci porta a concludere che il pensiero riflessivo si sviluppa su basi semiotiche e che la qualità del suo sviluppo dipende dalla qualità delle pratiche semiotiche in cui sono inserite le persone. Le nostre discipline possono contribuire analizzando con sottigliezza le differenti modalità e fasi di sviluppo del pensiero umano: non svolgere questo compito non permette di individuare la soluzione ad una parte dei problemi individuati da Lakoff, infatti la razionalità di ordine superiore capace di prendere coscienza dei frame ha bisogno del massimo sviluppo del pensiero critico. In questo senso, non sembra sufficiente chiedere ai progressisti di argomentare in base ai loro frame e alle loro concezioni del mondo, evitando di rimanere intrappolati nelle ideologie conservatrici.

La nostra conclusione deve quindi estendersi ad un piano etico-politico. La democrazia è tale se i cittadini possono contribuire alle decisioni politiche e questo richiede che i problemi socioeconomici e le diverse soluzioni possibili siano discusse pubblicamente. Ma la partecipazione consapevole al dibattito politico richiede anche una certa capacità di comprendere pienamente e criticare i presupposti del discorso politico. L'istruzione deve quindi contribuire allo sviluppo del pensiero critico dai livelli basilari fino agli studi universitari. Gli studi umanistici e la ricerca scientifica di base sono quindi irrinunciabili per una società democratica. L'azione politica dei progressisti deve mettere questi temi al centro della sua agenda. Se come afferma Amartya Sen: «La democrazia è governo attraverso la discussione» (SEN 2007: 85), allora possiamo concludere con Martha Nussbaum che «Senza il concorso di cittadini educati in maniera appropriata nessuna democrazia può rimanere stabile» (NUSSBAUM 2010: 28, tr. it.).

Bibliografia

BENELLI, Beatrice (1989), *Lo sviluppo dei concetti nel bambino: quando Fido diventa un animale*, Firenze, Giunti.

BILLIG, Michael (1986-1996), *Arguing and Thinking, a Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. it., *Discutere e pensare. Un approccio retorico alla psicologia sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore 1999).

BORGHI Anna M. (2002), «Concetti e azione», in ID., IACHINI, Tina [a cura di,] *Scienze della Mente*, Bologna, Il Mulino.

CASELLI, Maria Cristina (1995), «Il primo sviluppo lessicale», in SABBADINI, Giorgio [a cura di,] *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.

CLARK, Andy (1997), *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*, Cambridge (Ma), MIT Press, (trad. it., *Dare corpo alla mente*, Milano, McGraw-Hill Italia 1999).

DEACON, Terrence (1997), *The Symbolic Species. The Co-Evolution of Language and Brain*, Norton, New York (trad. it., *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello*, Roma, Giovanni Fioriti editore 2001).

DE MAURO, Tullio (1965), *Introduzione alla semantica*, Bari, Laterza.

ID., (1982), *Minisemantica*, Roma-Bari, Laterza.

DIJK VAN, Teun A. (2003), *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*, Barcellona, Ariel (trad. it., *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*, Roma, Carocci 2004).

FAUCONNIER Gilles, TURNER Michael (1998), «Conceptual Integration Networks», in *Cognitive Science*, vol. 22, n° 2, (trad. it., *Amalgama: Introduzione ai network di integrazione concettuale*, Quattroventi, Urbino 2001).

FERRERI, Silvia (2010) [a cura di,] *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Viterbo, Sette Città.

FODOR, Jerry A. (1987), *Psychosemantics. The problem of meaning in the philosophy of mind*, Cambridge (Mass.), MIT Press, (trad.it., *Psicosemantica. Il problema del significato nella filosofia della mente*, Bologna, Il Mulino 1990).

GARGANI David (2004), *La nascita del significato*, Perugia, Guerra Edizioni.

ID., (2007), «Semiosi e sviluppo del pensiero riflessivo: il ruolo del linguaggio e degli altri sistemi di segni nello sviluppo delle funzioni psichiche superiori» in *Studi Filosofici XXIX* (2006), Napoli, Bibliopolis, Edizioni di Filosofia e Scienze, pp. 283-319.

GALLESE Vittorio, LAKOFF George (2005), «The Brain's Concept: the role of Sensory-Motor System in Reason and Language», in *Cognitive Neuropsychology*, n. 4, pp. 455-459.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1992), *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MIT Press (trad. it., *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino 1995).

LAKOFF, George (2006), *Whose Freedom? The Battle over America's Most Important Idea*, New York, Farrar Straus and Giroux (trad.it., *La libertà di chi*, Torino, Codice Edizioni 2008).

ID., (2008), *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century American Politics with an 18th-Century Brain*, New York, Viking.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark (1980), *Metaphors We Live by*, Chicago, University of Chicago Press (trad. it., *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani 1982).

MINSKY, Marvin (1989), *La società della mente*, Milano, Adelphi.

NELSON, Keith (1973), «Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis», in Johnson Laird P.N., Wason P.C. [a cura di], *Thinking: readings in cognitive science*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 223-238.
ID. (1986), *Event Knowledge. Structure and function in development*, Erlbaum, Hillsdale.

NUSSBAUM, Martha (2010), *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Oxford, Princeton University Press (trad. it., *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011).

PIAGET, Jean (1926), *Le représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan (trad. it., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino 1966).

ID. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé (trad. it., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti, Firenze 1968).

ID. (1967) *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard (trad. it., *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino 1983).

PRIETO, Luis J. (1989), *Saggi di semiotica*, vol. I, Parma, Pratiche Editrice.

PUTNAM, Hilary (1981), *Reason, Truth and History*, Cambridge, Cambridge University Press, cap. III (trad. it., *Ragione, verità e storia*, Milano, Il Saggiatore 1985).

SAUSSURE DE, Ferdinand (1916), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris (trad. it. con introduzione e note DE MAURO, Tullio [a cura di.] *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari 1967).

SCUOLA DI BARBIANA (1968), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

SEN, Amartya (2007), *La libertà come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari

TOMASELLO, Michael (1995), *The cultural origins of human cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, (trad. it., *Le origini culturali della cognizione umana*, Il Mulino, Bologna 1999).

VARELA Francisco, THOMPSON Evan, ROSCH Eleanor (1991), *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, Cambridge, MIT Press (trad. it., *La via di mezzo della conoscenza*, Milano, Adelphi 1992)

VEGGETTI, Maria Serena, (2006), *Psicologia storico-culturale e Attività*, Roma, Carocci.

VYGOTSKIJ, Lev Semënovič (1934), *Myslenie i rec Psichologiceskie issledovanija*, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo, Moskva-Lenigrad (nuova trad. it., MECACCI, Luciano [a cura di,] *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza 1990)

WITTGENSTEIN, Ludwig (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Blackwell (trad. it., *Ricerche Filosofiche*, Torino, Einaudi 1967)

WESTEN, Drew (2007), *The Political Brain: The Role of Emotion in Deciding the Fate of the Nation*, New York, Public Affairs Books (trad. it., *La mente politica: il ruolo delle emozioni nel destino di una nazione*, Il Saggiatore, Milano 2008).